



PROGRAMA TEACCH: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON TEA

M^a Inmaculada Vélez Quintero

Tutora: María José Guerrero Lea

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

Centro de Magisterio “Virgen de Europa”

(Adscrito a la Universidad de Cádiz)

Junio 2017

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	5
3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	6
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1. Introducción	7
<i>4.1.1. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM IV-TR y DSM V</i>	10
4.2. Trastornos que pueden dar lugar a confusión en el diagnóstico de TEA	11
<i>4.2.1. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDHA)</i>	12
<i>4.2.2. Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC)</i>	12
<i>4.2.3. Trastorno Semántico- Pragmático (TSP)</i>	13
<i>4.2.4. Trastorno Esquizoide de la Personalidad (TEP)</i>	13
4.3. Intervención temprana en los TEA	14
<i>4.3.1. Fases de evaluación</i>	15
<i>4.3.2. Los canales de detección</i>	16
<i>4.3.3. Proceso de detección y evaluación diagnóstica</i>	17
<i>4.3.4. Rol que debe tomar el Centro y el profesorado</i>	19
<i>4.3.5. Fases que vivencian las familias</i>	20
<i>4.3.6. Papel que deben tomar las familias</i>	21
4.4. Método TEACCH	22
<i>4.4.1. Principios educativos del TEACCH</i>	23
<i>4.4.2. Técnicas educativas del TEACCH</i>	24
➤ <i>Enseñanza estructurada</i>	24
➤ <i>Estructuración física</i>	24
➤ <i>Horarios</i>	26
➤ <i>Sistemas de trabajo</i>	28
➤ <i>Estructura e información visual</i>	30
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	31
5.1. Justificación	31
5.2. Descripción del alumno	31

5.3. Metodología	32
5.4. Áreas de desarrollo	33
5.5. Objetivos didácticos	34
5.6. Contenidos	34
5.7. Temporalización	35
5.8. Desarrollo de la propuesta	35
5.9. Evaluación	45
6. CONCLUSIONES	46
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
8. WEBGRAFÍA	50
9. ANEXOS	51
ANEXO I: Tabla de las características en el comportamiento en los niños con autismo y sus efectos en el aprendizaje y la conducta	
ANEXO II: Estructuración física de un aula específica de TEA	
ANEXO III: Tipos de horario	
ANEXO IV: Tipos de sistemas de trabajo	
ANEXO V: Tabla de modificación de conductas	
ANEXO VI: Sistema de trabajo utilizado en la propuesta didáctica y ejemplos de instrucciones visuales y pistas visuales	
ANEXO VII: Agenda con pictogramas	
ANEXO VIII: Evaluación: diario de campo, escala de estimación y autoevaluación docente	

1. INTRODUCCIÓN

La titulación de Grado contempla la realización de un Trabajo Fin de Grado (TFG) que el alumno llevará a cabo en el último curso de su formación académica donde deberá mostrar los conocimientos y competencias adquiridas durante su periodo de formación señaladas en el R.D. 861/210.

Esta asignatura se encuentra incorporada en el bloque de Practicum y TFG y conlleva la realización de un estudio, proyecto o memoria a través del cual el alumno aplica y desarrolla los conocimientos adquiridos, finalizando con la defensa pública ante los miembros de la Comisión Evaluadora.

En la actualidad, son muchos los docentes y profesionales de la educación que se enfrentan diariamente a alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA), siendo para ellos uno de los mayores retos que se pueden encontrar durante su vida profesional. La formación específica en atención a las necesidades educativas especiales es un campo de especial interés para cualquier docente, ya que estos alumnos se encuentran en nuestras aulas ordinarias y es por ello que consideramos fundamental el desarrollo de este principio educativo, para atender a las necesidades de nuestra sociedad.

Los cambios a nivel socioeconómico, cultural y tecnológico en los últimos años han generado una intervención psicoeducativa más óptima, adaptándose cada vez más a los propios alumnos. Sin embargo, en nuestro sistema educativo no existe un currículo específico para ellos, sino que tienen como referente el currículo ordinario. De ello, la necesidad de buscar nuevas alternativas. El método TEACCH es el programa más utilizado en los centros educativos, busca compensar y brindar igualdad de oportunidades desde un enfoque múltiple y trabajando de manera colaborativa con las familias y otros profesionales.

La elección de este tema ha venido motivada por la necesidad de poder crear respuestas inclusivas. Cuando supimos que este contenido estaba entre los posibles a elegir, fue un momento muy satisfactorio, pues tras el periodo de prácticas se manifestó la exigencia de indagar más acerca de alumnos con necesidades educativas especiales.

El presente trabajo tiene como título “Programa TEACCH: propuesta de intervención psicoeducativa” conlleva una temática relacionada con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (aneae) centrando el foco de atención en los alumnos

con necesidades educativas especiales (nee) derivadas del Trastorno del Espectro del Autismo siendo por tanto de nuestro interés y de relevancia para nuestra formación académica.

Durante estos cuatro años de formación en el Grado de Educación Primaria y más específicamente con la elección de la mención de Educación Especial, hemos tenido la oportunidad de poder adquirir unos conocimientos teóricos y prácticos, donde se ha podido trasladar esos conocimientos y confrontarlos con una realidad educativa. Gracias al periodo de prácticas en un centro escolar, hemos podido observar que en todas las aulas existe una gran diversidad, estudiantes con necesidades educativas, estilos de aprendizajes y características totalmente distintas; aulas ricas en diversidad y con docentes que, en ocasiones, por falta de formación, ratio profesor-alumno elevada u otras posibles causas, no se ha podido atender adecuadamente a esas necesidades.

Tras el paso por un aula específica de autismo y varias aulas ordinarias donde la presencia de alumnos con nee es patente, hemos podido percatarnos que estas variables (falta de formación, la ratio, etc), se manifiestan con el rechazo de estos alumnos y/o el traspaso de responsabilidad a los docentes especialistas, creando políticas de exclusión y, por tanto, no priorizando los principios del sistema educativo en el ámbito de la atención a la diversidad, como queda recogido en la LOMCE.

Sería importante tener presente y respetar los principios de la atención a la diversidad que estipula la ley potenciando nuevas formas de trabajo que radiquen en la responsabilidad que tiene toda la comunidad educativa hacia los alumnos con trastorno del espectro autista, fomentando el diseño y creación de recursos y estrategias que se puedan implantar en cualquier aula, de tal manera que se conciencie a los docentes que la atención a alumnos con necesidades educativas especiales es trabajo de todos y no de algunos, señalando no solo la importancia de la formación permanente del profesorado sino también tener disposición y voluntad.

Por todos estos motivos, creemos necesario que la sociedad necesita mirar a todos los alumnos desde una mirada inclusiva, sin prejuicios o clasificaciones, creando una escuela para todos y no para algunos, así como la escuela se debe adaptar a ellos y no viceversa.

2. OBJETIVOS

Como consecuencia de nuestra formación durante esos años académicos hemos podido desarrollar una serie de conocimientos vinculados a la titulación de Grado de Educación Primaria. Con la realización de este proyecto se persigue la adquisición de unas competencias básicas que son las siguientes:

CB2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

CB3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

CT1: Valores democráticos. Cooperación, solidaridad, y cultura de la paz. Compromiso con el desarrollo humano y con la equidad, la interculturalidad y la inclusión social.

CT5: Conocimiento del entorno social relativo a los estudios. Conocimiento del entorno profesional. Conocimiento del contexto de la profesión vinculada al título de Grado en el mundo.

Para alcanzar dichas competencias se plantean los siguientes objetivos:

-Tomar conciencia de la importancia de la formación permanente del profesorado y la utilización de nuevos programas para la inclusión del alumnado con TEA. Es una realidad que, con los avances científicos, se tiene una mayor conciencia de las necesidades de estos alumnos, debido a esto muchos profesionales han elaborado nuevos programas que satisfacen mejor las necesidades educativas de estos niños y les ayuda a superar las distintas barreras a nivel educativo y social.

Creemos necesario que todo docente asuma en su labor educativa nuevas metodologías que se adapten a las características y estilos de aprendizaje del alumnado y favorezca la inclusión en el aula. Este objetivo perseguido está relacionado con las competencias CT1 y CT5 ya que pretende dar medios para la inclusión social a través de la investigación de nuevos conocimientos formativos relacionados con el entorno profesional.

-Ampliar los conocimientos en cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales para una mejora de la formación docente. A través de años de constante formación hemos podido adquirir una base conceptual y práctica que nos permite acceder a la investigación educativa para elaborar propuestas de innovación. Con la elección de este tema, pretendemos adquirir una mayor seguridad en cuanto a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales y que nos posibilite, en un futuro, atender de manera satisfactoria a la diversidad tan presente en las aulas. Con la realización de este objetivo se pretende alcanzar la competencia básica CB2 y CB3.

-Utilizar distintas fuentes de información para generar conocimiento sobre investigación educativa para emitir un juicio crítico que nos ayude a atender a la diversidad. A través del uso de las nuevas tecnologías y el acceso a recursos literarios vamos a acceder, discernir y tratar información que nos ayudará a tomar decisiones sobre cuáles son los aspectos más significativos y de interés para elaborar el presente trabajo desde el punto de vista teórico-práctico. Consideramos que este objetivo está relacionado con todas las competencias de este proyecto (CB2-CB3-CT1-CT5) y que una vez que se alcance lo estipulado, nos servirá para reflexionar acerca de nuestro futuro desempeño docente de una forma más crítica.

- Diseñar una propuesta práctica donde se atienda a las necesidades de los alumnos con TEA. Una vez trabajado los contenidos teóricos seremos capaces de diseñar una serie de actividades basadas en la metodología TEACCH. Esta propuesta de intervención nos ayudará a ponernos en situación ante una realidad educativa que se vive diariamente en muchas aulas ordinarias de nuestro entorno, así como, aprovechar esa realidad, para crear propuestas más acordes y adaptadas a las necesidades específicas del niño y, así poder, darle la educación que se merece conforme a sus exigencias o necesidades. Este objetivo está vinculado con las competencias CB2, CB3, CT1 y CT5.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

A la hora de realizar este trabajo partimos de un interés y de una necesidad de conocer más acerca de los alumnos con TEA tras el paso por un aula específica durante el período de prácticas. Por ello, no sólo hemos centrado nuestra búsqueda en las referencias bibliográficas de fuentes válidas que nos ofrece internet, sino que hemos recurrido a diferentes bibliotecas como la del centro Universitario Virgen de Europa y la

municipal de Estepona. Con esta labor de investigación hemos podido recabar información suficiente para desarrollar el marco teórico y encauzar la propuesta didáctica.

Por otro lado, nos hemos comunicado y hemos mantenido una entrevista informal con distintos docentes del centro educativo donde hemos realizado las prácticas con el objetivo de obtener información acerca de cómo trabajan con estos alumnos, para poder orientar nuestra propuesta práctica. Entre ellas dos especialistas de Pedagogía Terapéutica, el Orientador del centro y la Monitora del aula específica.

No obstante, para seguir formándonos en el campo de la Educación Especial y poderles brindar una mejor atención a estos alumnos, hemos asistido a un curso impartido por dos terapeutas de la Asociación de Autismo Mírame en el Centro privado de Educación Especial Aprona en Estepona, que nos ha servido de ayuda para reestructurar y mejorar nuestro proyecto.

Finalizamos el documento estableciendo el grado de consecución de los objetivos del TFG, las dificultades encontradas, los puntos fuertes y débiles del trabajo, así como las propuestas de mejora.

4. MARCO TEÓRICO

Con el presente trabajo vamos a realizar un recorrido por el espectro del autismo, su diagnóstico, detección e intervención temprana, todo ello desde la metodología TEACCH y teniendo como principal objetivo presentar una propuesta de intervención para un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde el conocimiento teórico-práctico.

4.1. Introducción

Como indica Artigas-Pallarès y Pérez (2012) las primeras publicaciones reconocidas como relevantes con respecto a los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) corresponden a las aportaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). Sin embargo, esto no quiere decir que no haya existido siempre. Las primeras alusiones que se hacen acerca de este trastorno son en siglo XVI; hasta llegar a la actualidad, ha sido una trayectoria llena de dificultades para las personas que poseían alguna discapacidad o trastorno, ya que eran tachados de que estaban poseídos por el diablo y ni siquiera tenían derecho a la vida y menos aún a la educación. Gracias a una nueva conciencia

social esta mentalidad de rechazo ha ido cambiando a lo largo de la historia, aunque los ritmos y tiempos han dependido del territorio o el colectivo social.

Como bien señala Parrilla (2002) el trayecto hacia la situación actual ha sido un camino largo, tomado desde distintas sendas y las cuales han dado lugar al desarrollo de marcos teóricos distintos y descritos durante diferentes tiempos. El origen de este cambio en la sociedad tuvo cabida en la Conferencia de 1990 de la Unesco, donde algunos de los países punteros de la época e impulsado desde el ámbito específico de la Educación Especial, reclamaron políticas inclusivas en las instituciones educativas. Este proyecto fue apoyado cuatro años más tarde en la Conferencia de Salamanca por un número mayor de países y por distintas organizaciones asociadas a la educación. No obstante, las respuestas escolares hasta llegar a la actualidad han sido diversas: desde políticas exclusivas que únicamente favorecían a la población urbana y burguesa hasta las respuestas inclusivas y de atención a la diversidad que muchas escuelas pretenden alcanzar; aumentando la participación de todos los alumnos independientemente de su capacidad, cultura o etnia, etc. Aunque todavía queda mucha trayectoria que recorrer para conseguir la inclusión total y eliminar las acciones integradoras o exclusivas.

En referencia al término, como bien define Cuxart (2000), el neologismo compuesto “autismo” procede de la palabra griega *eaftismos*, que significa estar encerrado en uno mismo, aislado de los estímulos de la sociedad.

No obstante, como relata Artigas- Pallarès y Pérez (2012) el término “autismo” no fue empleado en las investigaciones médicas hasta 1911, fecha en la que el psiquiatra Paul Eugen Bleuler lo utilizó para referirse de manera errónea a síntomas propios de la esquizofrenia: aislamiento de la realidad exterior, atrapados en su propio mundo y sin necesidad de tener contacto afectivo con otras personas.

Hasta que en el año 1943 nos deleitó Kanner con su estudio de caso. Este profesional destacaba por su asombrosa capacidad de observación para evaluar los rasgos distintivos de cada uno de sus pacientes. En los años posteriores, fue delimitando el concepto de forma más específica y atañó el término “*autismo infantil precoz*”. Este se caracterizaba por las siguientes manifestaciones: obsesión por los objetos, aislamiento social, alteración en la comunicación, hipersensibilidad ante estímulos o un buen potencial cognitivo. En un principio, se pensaba que la causa de que los alumnos presentaran autismo era principalmente por los padres, progenitores muy fríos o

calculadores que provocaban que los niños no desarrollaran sus habilidades comunicativas o sociales, y esto, estaba en contraposición con la idea del investigador Kanner. Además, como comenta Lasa (1998) citado en Felici (2010) el término autismo se utilizaba para diagnosticar a niños con retraso mental y Kanner siempre mantuvo su postura de que ambas eran distintas.

Un año después del artículo de Kanner (como cita Artigas-Pallarès y Pérez (2012)) el pediatra Hans Asperger dio a conocer su estudio sobre cuatro individuos, que poseían características semejantes a los de su antecesor y a los que les denominó bajo el término de “*psicopatía autista*”. A todo esto, se le une un dato muy curioso y es que Asperger desconocía por completo el artículo de Kanner. Estos sujetos tenían una personalidad retraída, con falta de empatía y limitación en las relaciones sociales. Sin embargo, poseían una habilidad sorprendente y minuciosa para hablar de temas que les apasionaban. Este defensor de la integración social y laboral defendía una educación apoyada en la comprensión y reseñó que una estrategia de aprendizaje era partir de los intereses del niño.

Sin embargo, hay tres áreas de dificultad según Alcantud (2011) que son comunes para elaborar hoy en día un criterio básico para el diagnóstico del autismo, conocidas como “tríada de Wing: socialización, comunicación e imaginación”. No obstante, aunque tengan similitudes con la sintomatología del autismo no cumplen íntegramente los criterios diagnósticos de él, por ello surge el término Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) con la necesidad de crear etiquetas más específicas para cada caso.

Como ya contemplaban los estudios realizados por Kanner y Asperger que hablaban de una gran diversidad de un individuo a otro dentro ese mismo trastorno y teniendo en cuenta la tríada de Wing, surge el concepto como nos indica Mesibov y Howley (2011) utilizado actualmente: Trastornos en el Espectro del Autismo (TEA) para unificar todas las personas que tienen dificultad en esas tres áreas, desde un sentido más amplio y anti-etiquetador. Todos estos sujetos comparten dificultades a nivel de comunicación o patrones de conducta, pero hay mucha heterogeneidad entre ellos ya que, dentro de todas las variantes, puede haber personas que no hayan adquirido el lenguaje o tengan un lenguaje muy enriquecido para su edad. Por lo tanto, desde un carácter no restringido, con el concepto TEA, se quiere remarcar que lo más importante es la

persona no la etiqueta clínica que va con ella y como el autismo es el más conocido del conjunto, por ello, debe utilizarse su nombre en cualquier especificación.

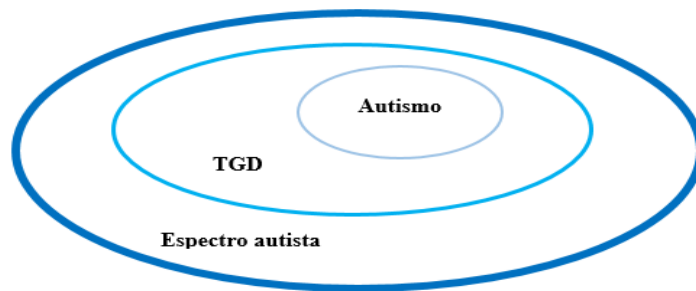


Figura 1. Relación entre autismo, trastornos generalizados del desarrollo y espectro autista

Fuente: Alcantud (2011) adaptado de Martos (2001).

4.1.1. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM IV-TR y DSM V

Como hemos visto anteriormente, el término TGD hace alusión a un término de carácter generalista, pero con varias subcategorías dentro de él. Para su diagnóstico tal y como vemos en el DSM-IV-TR existen 3 ítems generales relacionados con la interacción social, la comunicación y los patrones de comportamiento; cada uno de esos ítems generales se divide a su vez en cuatro para explicar sus características. Además, como recoge el DSM-IV-TR los Trastornos Generalizados del Desarrollo se dividen en las siguientes categorías:

- Trastorno autista
- Trastorno de Rett
- Trastorno desintegrativo infantil
- Trastorno de Asperger
- Trastorno generalizado del desarrollo no especificado

Según Martínez y Rico (2013) en el DSM-V se presenta algunos cambios con respecto al anterior manual:

1. A nivel terminológico el término Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) pasa a llamarse Trastorno del Espectro del Autismo (TEA).
2. Se suprime el Síndrome de Asperger por no encontrar diferencias significativas con el autismo de alto funcionamiento. Desde nuestra

experiencia, hemos podido observar que las diferencias son mínimas, pero si se puede ver un desarrollo mayor de los alumnos con Asperger en la comunicación verbal y el apego familiar.

3. El Trastorno generalizado del desarrollo no especificado y el Trastorno desintegrativo infantil son suprimidos, ya que no tienen suficiente fundamento para conformarse como entidad independiente.
4. El Síndrome de Rett será anulado debido a que sus manifestaciones de carácter autista son por un periodo acotado.
5. El DSM-V adjunta el ítem comunicativo con el de interacción social y asimismo declara que este trastorno puede estar acompañado de otros de la misma índole, déficit intelectual o deterioro del lenguaje.
6. Son conscientes de los distintos grados de afectación y la varianza que puede existir de un sujeto a otro.

Desde nuestro punto de vista apoyamos los criterios del manual más reciente, ya que no tiene tanto en cuenta dar un nombre o un diagnóstico clínico sino los distintos grados que puede existir. Este enfoque clasifica, pero de una manera más sutil, abierta al cambio y no teniendo en cuenta lo que este trastorno conlleva.

4.2. Trastornos que pueden dar lugar a confusión en el diagnóstico de TEA

La detección y atención temprana es un factor muy importante para la mejora del pronóstico de estos niños. Sin embargo, los trastornos del espectro en múltiples ocasiones son difíciles de identificar, así como distinguirlos de otros, se vuelve una tarea muy complicada debido a que existen áreas dentro de los TEA que pueden dar a la confusión con otros trastornos.

Tal y como cita Simonoff, Pickles, Charman, Chandler, Loucas, Baird (2008) en el estudio realizado por Romero (2014) los niños diagnosticados con este trastorno a menudo pueden tener la presencia de uno o más trastornos además del primario. Entre ellos los TEA guardan comorbilidad con trastornos psiquiátricos como Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA), trastornos de ansiedad, alteraciones del humor, etc.

A continuación, vamos a señalar los trastornos que pueden dar lugar a confusión a la hora de diagnosticar a alumnos con TEA:

4.2.1. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDHA)

En la actualidad es cada vez es más usual conocer a niños con este trastorno de base neurobiológica. Se define según Mesibov y Howley (2011) como la dificultad que presentan algunos niños para controlar sus conductas, prestar atención, desarrollar habilidades de autorregulación de la conducta e incluso verborrea. Todos los niños que presentan este trastorno no tienen por qué tener todos los síntomas, esto variará de un sujeto a otro. Sin embargo, todas estas dificultades se ven reflejadas a nivel académico, social o emocional.

Estos individuos parecen no escuchar cuando se les está hablando, no siguen las instrucciones verbales y muchas veces les cuesta controlar sus impulsos. Todos estos factores guardan relación con los alumnos con trastorno del autismo. No obstante, hay un matiz distinto y es que estos alumnos con rasgos autistas no tienen una atención limitada, sino que no la usan de la forma correcta, siendo ésta diferente a lo normalizado. Además, los problemas asociados a la comprensión verbal son resultado de problemas en el ámbito de la comunicación o habilidades social y no porque tengan dificultad a la hora de focalizar su atención.

4.2.2. Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC)

Según Sanz y Fernández-Cuevas (2015) este trastorno se caracteriza por la presencia de obsesiones y compulsiones. Las personas suelen presentar pensamientos e imágenes inadecuadas, pudiéndole producir niveles altos de frustración, ya que son percibidas por los demás como conductas extrañas e inusuales. En cuanto a las compulsiones, se relacionan con actos impulsivos que necesitan realizar para frenar la ansiedad que les provoca esa obsesión. Es importante destacar que la persona que sufre el trastorno es consciente de estos patrones de comportamiento.

En el caso de los alumnos con TEA se puede manifestar este tipo de conductas, pero de manera más liviana. Estas se pueden producir por una acción o emoción que está ocurriendo en ellos mismos y que les produce excitación y lo manifiestan y canalizan de esta forma, como puede ser el hecho de estar tocando cuadros cada vez que vea alguno.

Sin embargo, ellos no lo ven como algo negativo y que puede ser chocante para las personas de su alrededor.

La edad de aparición en dichos trastornos es distinta, mientras en el TOC se suele dar con una temporalidad más tardía, en la entrada de la adolescencia, los TEA suelen ser diagnosticados a los 18 meses. Otra distinción, es los temas que producen obsesión tal y como nos dicen Mesibov y Howley (2011), los alumnos con TOC suelen tener interés por temas como la religión o el sexo, materias que no suelen llamar la atención a personas con autismo.

4.2.3. Trastorno Semántico-Pragmático (TSP)

El trastorno semántico-pragmático es definido como indica Mulas Etcheporeborda Díaz-Lucero y Ruíz-Andrés (2006) en el estudio de González, Rivas y Lopez (2015) como una alteración caracterizada por la interpretación tanto de los mensajes de carácter verbal como no verbal de manera literal, haciendo que el niño no capte el mensaje completo de la frase y dando lugar a una respuesta poco acorde con el mensaje emitido. Estos factores pueden dar pie como nos indica Mesibov y Howley (2011) a que surjan confusiones a la hora de diagnosticar a un alumno con TEA. Aunque los niños con este trastorno del lenguaje tengan la capacidad de pronunciar y formular oraciones gramaticalmente correctas, muchas veces les cuesta al igual que los alumnos con TEA comenzar y tener una conversación no pausada, identificar el contexto de la interlocución o comprender aspectos irónicos.

El autor Szatmari (1998) citado en Mesibov y Howley (2011) afirma que los hitos del desarrollo de los niños con TSP en la mayoría de casos poseen un retraso con respecto a los alumnos con autismo. Además, los problemas de habilidades sociales en estos niños están causados por su trastorno en el lenguaje y no porque posean otros trastornos comunicativos, problemas con el juego simbólico o conductas repetitivas.

4.2.4. Trastorno Esquizoide de la Personalidad (TEP)

Se define este trastorno como un “patrón dominante de desapego en las relaciones sociales y poca variedad de expresión de las emociones en contextos interpersonales, que comienza en las primeras etapas de la edad adulta y está presente en diversos contextos” (DSM V, 2013).

Las personas con este trastorno de la personalidad no buscan su felicidad en otras personas, no busca la aprobación de ellas, no tiene interés por entablar amistad o relación y las actividades que suelen realizar son de carácter individual. Todos estos trastornos en las habilidades sociales pueden hacernos pensar que guardan una conexión con actitudes típicas de rasgos autistas. Sin embargo, podemos encontrar algunas diferencias: la primera estaría relacionada con la edad de aparición; las personas con TEA suelen tener su diagnóstico a la edad de los tres años, no obstante, este trastorno no comienza a florecer hasta la finalización de la etapa escolar primaria. Por el contrario, como nombra Mesibov y Howley (2011), los alumnos con TEP suelen tener una mente más abierta y creativa frente a los intereses restringidos de los alumnos con TEA. Asimismo, los problemas de comunicación no se ven tan afectados, al igual que las relaciones interpersonales en los alumnos con TEP.

4.3. Intervención temprana en los TEA

La evolución de estos niños depende en mayor medida del conocimiento de su trastorno. Por ello, la detección precoz y la atención temprana juega cada vez un papel más importante en su avance y éxito; todo ello para garantizarle tanto al individuo como a su familia una mejor calidad de vida y recursos educativos diseñados según sus necesidades, partiendo de sus intereses y reduciendo de este modo las barreras socio-educativas.

Según la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2005) se entiende por Atención Temprana el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar (p.12).

Como señala la definición anterior, las propuestas de intervención han de ser abordadas desde distintas disciplinas: Psicología, Pediatría, Psiquiatría, etc., para conseguir un conjunto de actuaciones diseñadas desde una visión global y específica de cada área que respalde el desarrollo integral del sujeto. Entre otros, como se clarifica en el manual, se pretende que los déficits que posea no se conviertan en un problema para él a la hora de

interactuar con el medio, ya que al alumno se le va a dotar de medidas que minimicen las barreras, así como se le va a proporcionar a la familia recursos, estrategias, conocimientos y competencias para que ayuden al progreso de su hijo en todo lo posible.

Además, se subraya la importancia de detectar y diagnosticar cuanto antes el trastorno, ya que es importante aprovechar la plasticidad del sistema nervioso central. Sin embargo, como menciona el Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (2005) sólo hay muy pocos casos en los que niños menores de tres años hayan sido derivados a los servicios especializados. Las familias no detectan las primeras señales de alarma hasta cerca de los dos años y desde que se deciden y se da comienzo al protocolo de actuación no se obtiene un diagnóstico definitivo hasta después de los cuatro años.

4.3.1. Fases de evaluación

Según Fuertes y Palmero (1995) citado en García, Díaz y Nicasio (2013) señala que hay siete fases de evaluación en la atención temprana:

- **Detección:** en esta primera fase, se informa a los padres y a otros profesionales que sus hijos pueden precisar necesidades educativas especiales, eso sí siendo prudente a la hora de emitir los juicios o etiquetas, pues se puede dar el caso que todo sea meras especulaciones y sea un retraso evolutivo puntual.
- **Screening:** en esta segunda etapa se lleva a cabo a través de test o escalas de evaluación un examen exhaustivo para determinar qué niños no tienen rasgos normales de desarrollo.
- **Diagnóstico:** esta prueba es más específica y se emite un dictamen donde se especifica si el niño precisa necesidades educativas especiales y en qué grado.
- **Evaluación de la familia:** se mediría en qué punto de aceptación del trastorno se encuentra la familia, cuáles son sus puntos positivos y negativos, recursos, valoración de su entorno, todo ello para crear un programa de intervención adaptado a sus necesidades.
- **Evaluación educativa:** se hará un análisis de cada una de las áreas evolutivas (habilidades comunicativas, sociales...) para identificar en qué punto se encuentra para empezar a trabajar desde su nivel.

- **Logros:** se valorará los avances del niño y si se están alcanzado los objetivos del programa de intervención.
- **Evaluación de la calidad del programa:** para seguir con el mismo programa o si no da efecto realizar cambios.

4.3.2. Los canales de detección

Como bien cita el Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (2005) muchas veces los canales de detección son los culpables del tardío reconocimiento y diagnóstico de personas con TEA. Entre estos canales nombramos los siguientes:

- **Ámbito familiar.** Los progenitores están diariamente con el niño y están con ellos desde su primer día de vida, por esto son las personas más indicadas para detectar los primeros signos de alerta. Sin embargo, las familias muchas veces no tienen información o no quieren ver que algo está yendo mal en el desarrollo de su pequeño. Sin embargo, podemos tener en cuenta un patrón evolutivo para detectar algunos síntomas durante los primeros años del infante como describe Alcantud (2011):
 - **0-9 meses:** durante este periodo los niños no muestran intención comunicativa propiamente dicha, sin embargo, sí se producen interacciones madre e hijo. Como puede ser según Hayes (1984) citado en Alcantud (2011) la respuesta del niño al escuchar la voz de su madre, conductas relajadas al estar con la progenitora o cuando el niño responde a las imitaciones de ella.
 - **9-18 meses:** en esta etapa el niño abandona la interacción diádica madre e hijo y comienza a interesarse por lo que ocurre a su alrededor. Busca comparaciones entre objetos, la atención de un adulto y comienza a imitar gestos y acciones. Es aquí donde los progenitores comienzan a sospechar que algo no va bien, por lo que este periodo es crucial para iniciar la atención temprana.
 - **18 meses:** es aquí cuando se detectan dificultades a nivel de lenguaje, actúan como si presentaran sordera. Además, durante esta etapa se hacen más evidentes las anomalías en las pautas sociales, así como la detección del trastorno.

- **36 meses:** las alteraciones o señales de alerta son muy parecidas a la anterior. Como cita Riviére (2000) y Le Conteur (2003) en el artículo del Grupo de Estudio de los TEA del Instituto de Salud Carlos III (2005) en cuanto a la comunicación poseen una escasa comprensión y uso del lenguaje, hace caso unísono cuando se le llama por su nombre y no hace uso de la comunicación verbal. En cuanto a las alteraciones sociales no realiza juego simbólico y tiende a realizar normalmente los mismos juegos (alineación de objetos o encender y apagar la luz) todo ello de manera solitaria. Asimismo, en relación a sus intereses y conductas tiende a ser repetitivas y pueden mostrar hipersensibilidad sensorial.
- **Ámbito sanitario:** muchos padres durante las primeras sospechas acuden a la atención primaria. En muchas ocasiones, el personal médico carece de la formación necesaria para detectar las primeras señales de alarma, provocando que no se diagnostique de forma precoz.
- **Ámbito educativo:** en las escuelas infantiles y los equipos de atención temprana son los lugares óptimos para detectar cualquier trastorno, debido a que están en constante interacción con niños y esto da lugar a una amplia experiencia.

4.3.3. Proceso de detección y evaluación diagnóstica

El Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III (2005) propone una serie de variables para detectar de manera satisfactoria los primeros signos para la detección temprana de los alumnos con TEA:

- **Nivel 1. Vigilancia del desarrollo.** En todos los momentos de la infancia hay que supervisar de forma rutinaria desde el nacimiento hasta al final de la etapa infantil eso sí, de forma no obsesiva, que el niño se desarrolle sin presencia de algún signo alarmante. Esto incluye tener en cuenta algunos aspectos:
 - **Consideración de aspectos prenatales y perinatales que pueden ser sospecha de riesgo de autismo:** antecedentes de personas con autismo en la familia o niños adoptados con precedentes biológicos anónimos o con síndromes de abstinencia.
 - **Atender las preocupaciones familiares:** en la mayoría de casos los trastornos de espectro autista han sido detectados por los familiares, por

ello los servicios médicos o instituciones deberían tener en cuenta las inquietudes de las familias.

- **Control del desarrollo del infante:** en España está aceptada como herramienta de control del infante la escala Haizea- Llevant para vigilar el desarrollo del niño. Esta progresión establece la maduración infantil desde el momento de nacimiento hasta la edad de cinco años.
- **Presencia de señales de alerta:** los signos de alerta según Filipeck y Cols (1999) en Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (2008) son:
 - No emite sonidos o gestos de fórmulas de cortesía (“hola” con la mano).
 - Al año y media todavía no emite palabras de carácter fácil.
 - A los dos años no emiten frases de carácter sencillo.
 - Retraso o pérdida del lenguaje o habilidades sociales.

- Nivel 2. Detección específica

Una vez que se ha observado que el niño no sigue el desarrollo “normal” estipulado y que por consiguiente muestra señales de alerta, es necesario pasar a la fase dos. Para ello existen dos pruebas para la detección temprana de este trastorno:

- **CHAT(Checklist for Autism in Toddlers):** es un instrumento de detección que se aplica a los 18 meses y que está dividido en dos secciones: el primer apartado está compuesto por varias preguntas dirigidas a los progenitores acerca de las acciones de su hijo y la segunda sección son las observaciones que tiene que detectar el pediatra. Esta escala tiene una probabilidad superior al 80%, sin embargo, los niños con autismo de alto funcionamiento no son detectados por la misma. Entre los indicadores de peligro se encuentra la ausencia de gestos, ausencia del juego simbólico o si el niño no mantiene o dirige la mirada.
- **M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers):** es una versión ampliada del Chat y es cumplimentado por los padres cuando el niño tiene 24 meses. Tal y como nos declara Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (2008) los padres tienen que rellenar el cuestionario con las respuestas si/ no y si se presentan dos o más respuestas erróneas se contactará con la familia para hacer una evaluación exhaustiva.

4.3.4. Rol que debe tomar el Centro y el profesorado

El Centro debe aceptar el compromiso para transformar la escuela en una institución inclusiva, realizando cambios en su organización y estructura. Siguiendo a Charman, Pelicano, Peacy, Forward y Dockrell (2011) nos dice que el colegio debe estar en contacto y abiertos a la colaboración con organizaciones y profesionales del ámbito educativo y de la salud, como terapeutas ocupacionales o logopedas. Además, los docentes deberán trabajar conjuntamente con ellos, para promover el desarrollo integral del alumno.

El claustro de la institución educativa estará muy motivado, en constante formación y deberá brindarles todo su apoyo e implicación a los docentes con alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, la labor del docente será reconocida por los miembros del Centro y las administraciones. Se debe abandonar la jerarquía entre docentes y tomar un rol de investigador para mejorar su propia práctica. Su metodología deberá estar basada en la pedagogía del cariño y mostrarse empáticos y afectuosos con ellos. Las altas expectativas hacia estos alumnos son primordiales para su progreso, hay que olvidarse de la etiqueta médica y poner empeño en conocer y escuchar al alumnado.

Los compañeros del aula tienen la necesidad de conocer más acerca de su amigo y el tutor será el encargado de darles esa información y enseñarles como le pueden ayudar a través de la técnica de modelado. Esto dará lugar a la creación de una red natural de apoyo entre iguales, a través de la cooperación y aceptación de diferencias entre alumnos. Éste al igual que todos los niños necesita sentirse querido, no desplazado y no encontrarse barreras de participación.

Muchas veces es complicado atender a la diversidad por la elevada ratio y la escasez de tiempo. Por ello, el centro educativo deberá abrirse a la comunidad y aprovechar los recursos que ofrece. De esta manera, se dará una inclusión real y se concienciará a la sociedad. Para conseguir estos objetivos, hay que propiciar actividades tanto para los alumnos del aula específica como para los alumnos del aula ordinaria con otras escuelas de la localidad. Esta actividad de unión se trasladará tal y como hemos dicho a todos los alumnos del centro ya que estas actividades son beneficiosas para concienciar sobre el autismo a la comunidad local y para que los alumnos tomen roles de responsabilidad.

Otro rasgo a destacar es la colaboración entre padres y profesores. Los progenitores necesitan de pautas que deben ser dadas por los docentes para que puedan continuar la

labor del maestro en casa. Estos tienen que compartir información y comunicarse no sólo a través de la agenda escolar.

4.3.5. Fases que vivencian las familias

Como norma general, la llegada de un hijo al seno familiar es motivo de felicidad y todo progenitor espera el día en que su hijo lo mire, le abrace, le sonría o responda a sus demandas. Cuando todos estos momentos se retrasan y comienzan a asomar los primeros síntomas y las conductas del niño se desvían del patrón normal de desarrollo, las familias sufren momentos de angustia, incertidumbre o de culpabilidad, teniendo la necesidad de conocer qué le está ocurriendo a su hijo. Es un momento sensible y de gran dureza cuando los padres reciben la noticia y constatan que su hijo tiene un Trastorno del Espectro del Autismo. Según Cunningham y Hilton (1988) nos muestran que todos los padres suelen experimentar las siguientes fases, aunque cada una de ellas estará influida por diferentes variables (personalidad, apoyos emocionales, resiliencia, etc.) y podrán tener distinta durabilidad:

- **Fase de shock:** aunque en algunos momentos en los que su hijo haya tenido conductas tipo rechazo afectivo, juego repetitivo, ausencia de respuesta y los padres hayan pensado que algo no iba bien y que esas conductas están asociadas a rasgos autistas. Pese a todo esto, ningún padre está preparado para asimilar esta noticia, por lo que en ese instante los progenitores se quedan sin respuesta.
- **Fase de negación:** no aceptan lo que el especialista les está diciendo y buscan otros diagnósticos y respuestas, aunque roce lo evidente. Este momento es peligroso pues muchos padres se quedan anclados en él y confían en la persona que les dé más esperanza.
- **Fase de reacción:** cuando los padres aceptan que su hijo tiene ese trastorno y que no hay vuelta atrás, muchos progenitores reaccionan con un trastorno depresivo, por un sentimiento de culpabilidad.
- **Fase de adaptación y orientación:** es la fase que se pretende que todos los padres alcancen, este periodo se define como la búsqueda de respuestas y alternativas para satisfacer las necesidades de sus hijos.

4.3.6. Papel que deben tomar las familias

Somos conscientes de la dificultad que acarrea aceptar que un hijo tiene un trastorno y que lo acompañará durante toda la vida. En numerosas ocasiones se verán desbordados por el número de tareas que tienen que desempeñar al contrario de otras familias, el gran número de recursos que necesitan para satisfacer las necesidades de sus hijos, la gran tensión familiar que se puede generar entre los progenitores y muchas veces la necesidad de apoyo que pueden necesitar. Sin embargo, las familias para alcanzar la fase de adaptación deberán tener en cuenta los siguientes puntos nombrados por Bohórquez, Alonso, Canal, Martín, García, Guisuraga, Martínez, Herráez (2007) ya que la familia es fundamental para conseguir el progreso de los más pequeños.

- **Tomar una actitud positiva:** aunque muchas veces nos preocupa el presente y futuro de nuestros hijos y no vemos la salida a las dificultades, siempre debemos tener una actitud positiva y tener el objetivo principal siempre presente: el bienestar de nuestro hijo.
- **Cuidar nuestra salud:** en estos momentos de altibajos debemos cuidar nuestra alimentación y bienestar para afrontar con energía los momentos de tensión y estrés.
- **Buscar apoyo social:** es importante no sentirse solo, incomprendido y sin tiempo para realizar una vida totalmente normal. Por consiguiente, sería interesante contactar con otros padres con hijos con autismo para compartir experiencias y recursos, desahogarse y pedir la colaboración de familiares, compartir las labores entre los progenitores, acudir a la consulta de un psicólogo o contratar una niñera para tener espacios para conciliar la vida personal. Los abuelos en la actualidad realizan una función muy importante en el cuidado de sus nietos. Las incorporaciones de los dos progenitores al mundo laboral han requerido de la labor de los abuelos. Este es un recurso personal muy valioso al que se puede acudir para el desahogo de las familias.
- **Buscar servicios y recursos:** informarse a través de profesionales, organizaciones o internet de los recursos y servicios para tu hijo.
- **Atención a otros hijos:** muchas veces los hijos con TEA necesitan más recursos y tiempo, por ello los padres deben explicarle al niño lo que le ocurre a su

hermano y darle pautas para que lo ayude y comprenda. No se le debe dar un trato prioritario a un hijo sobre otro.

4.4.Método TEACCH

Como nos relata Mesibov y Howley (2011) en los años sesenta se acusaba a los padres de ser los causantes de este trastorno considerado como emocional. Términos como *refrigerator mother* eran utilizados para definir a las familias que tenían conductas distantes con sus hijos y esto desencadenaba en autismo. Eric Shopler (1970), rompió con esta declaración y situó al autismo dentro de los trastornos del desarrollo y posicionó a los padres como eje fundamental para la intervención y mejora de estos niños.

Siguiendo a Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (2008) el programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children) fundado por Eric Shopler durante los años 70 en la Universidad Carolina del Norte tiene como objetivo fundamental ayudar a las personas y familias con TEA para que tengan una vida en comunidad y lo más autónoma posible, todo ello partiendo de sus intereses, habilidades y necesidades. Una de las políticas fundamentales del método es que tiene un carácter inclusivo, todas las personas que lo deseen pueden acceder al programa independientemente de la edad y nivel de funcionalidad que posea. A la hora de llevar a cabo la intervención como nos señala Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (2008) los objetivos surgen de la observación y conocimiento del alumnado (carácter individualizado). Para marcar estos objetivos primeramente hay que seguir un proceso que consistirá en:

- **Evaluar las habilidades del alumno.** Para ello antes de diseñar una intervención individualizada debemos conocer sus aptitudes y actitudes.
- **Entrevistar a los progenitores.** Ellos son quienes más conocen a sus hijos, por ello el contacto con las familias es fundamental para el progreso del alumno. Para conocerlo mejor y poder comenzar a trabajar con él, es necesario que las familias nos digan cómo es su hijo, qué tareas hace en casa, cómo se comporta, etc.
- **Establecer unos objetivos primordiales.** Con estos propósitos se determinará lo que el niño necesita alcanzar a corto plazo.

- **Diseñar una propuesta de intervención individualizada.** Se elaborará una serie de propuestas para trabajar las habilidades del niño a través de programas adaptados al alumno y con actividades específicas de enseñanza-aprendizaje.

4.4.1. Principios educativos del TEACCH

Los principios educativos básicos según Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto (2008) son:

- 1. Fortalezas e intereses.** Todos los alumnos tienen unas inteligencias más desarrolladas que otras, el objetivo del docente es conocer sus puntos fuertes y sus preferencias para a partir de ellas elaborar propuestas de intervención que se adapten a su estilo de aprendizaje e intereses. Si al alumno le encanta los dinosaurios, el docente deberá tenerlo en cuenta para de este modo captar su atención y motivación.
- 2. Evaluación cuidadosa y constante.** Tras la evaluación inicial y la puesta en práctica de una propuesta de intención para la mejora de sus habilidades, diariamente se deberá hacer pequeñas evaluaciones para medir sus progresos, para conocer si está respondiendo positivamente el programa.
- 3. Apoyo para comprender el sentido/significado.** Muchas veces estos alumnos muestran ansiedad porque no comprenden lo que tienen que hacer durante la tarea. Presentan limitaciones en su capacidad para entender el sentido y significado de la actividad que le estamos pidiendo. Creemos necesario e importante utilizar apoyos de carácter visual y/o manipulativo que les ayude a comprender ciertos mensajes.
- 4. Dificultades de comprensión.** Es difícil de averiguar si un alumno con TEA ha recibido un mensaje correctamente. El alumno podría mostrarse agresivo o nervioso cuando no entiende la frase, la expresión facial o el lenguaje corporal del hablante.
- 5. Colaboración con los progenitores.** Los padres son quienes mejor conocen a sus hijos y los que tendrán que seguir las pautas determinadas por el docente. Para que no exista ninguna contradicción deberá haber una comunicación fluida entre la familia y la escuela.

4.4.2. Técnicas educativas del TEACCH

➤ Enseñanza estructurada

Este tipo de enseñanza surgió de la necesidad de corresponder las prácticas educativas a los alumnos que procesan el entorno, el aprendizaje y el pensamiento de manera distinta a lo habitual. La enseñanza estructurada tiene como propósito alcanzar una serie de objetivos:

Tabla 1. Objetivos de la enseñanza estructurada

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA ESTRUCTURADA	
1.	Que los niños comprendan las situaciones y tengan claro que es lo que se espera de ellos.
2.	Sentirse más relajados.
3.	Aprender a través del canal visual que es su punto fuerte.
4.	Aprender de forma autónoma con diferentes personas y poder relacionar esos conocimientos a todas las esferas de la vida.
5.	Eliminar los problemas de conducta fruto de la confusión y ansiedad.

Fuente: Elaboración propia.

Estos estudiantes presentan dificultad en cuanto la motricidad, la comunicación e interacción social, a nivel de conducta, así como tienen actividades e intereses restringidos. Todo esto está recogido en una tabla dónde se especifican estos criterios citados por World Health Organization (1992) en Charman et al. (2011). (Véase Anexo I).

➤ Estructuración física

Con estructuración física nos referimos a la “forma de colocar el mobiliario, los materiales y el ambiente en general, con el fin de agregar significado y contexto al entorno” (Mesibov y Howley, 2011, p.41).

Muchas veces se pasa por alto esta variable, cuando es una de las más importantes para garantizar el éxito escolar. La organización espacial del aula puede afectar considerablemente al niño, ésta tiene que estar organizada con sentido, con límites físicos diferenciados y con ayuda de apoyos visuales. De esta manera, el niño responderá con mayor autonomía, ya que tendrá más claro que es lo que se espera de él, disminuyendo así su frustración y ansiedad ante lo desconocido.

Estos alumnos tienen dificultad en la atención, por lo que la estructuración física puede propiciar la distracción o ser todo lo contrario. A la hora de organizar el ambiente para el alumnado con TEA, hay que tener en cuenta una serie de indicadores que varíe la

estructuración del aula según la edad y sus necesidades. Por lo general, el entorno tendrá que estar dividido por zonas diferenciadas (Véase Anexo II).

- **Área de trabajo uno a uno:** estará situado en la zona de la clase que pueda ser menos estimulante para el niño, estando delimitada con paneles para que pueda sentirse más relajado y retirado de los estímulos visuales y de sus compañeros. Como objetivo principal se perseguirá el desarrollo de las habilidades cognitivas a través de programas específicos. Esta zona también podrá ser utilizada por los especialistas, como el maestro de audición y lenguaje. Con respecto a la tarea, el terapeuta tomará tres posiciones distintas:
 1. **Alumno frente al maestro:** con este tipo de posición que toma el docente, pretende que centre toda su atención en sus rasgos faciales para trabajar actividades relacionadas con la comunicación y las emociones.
 2. **Maestro al lado del alumno:** el docente toma el papel de guía y se trabajará actividades que requieran que el alumno centre su atención en el material o las instrucciones.
 3. **El maestro detrás del alumno:** el docente toma el papel de supervisor de la tarea en aquellas que el niño tiene una cierta soltura.



Figura 3. Ubicación del alumno con respecto al docente.

Fuente: Elaboración propia.

- **Área de trabajo independiente:** con este método de trabajo se intenta fomentar la autonomía del niño y la independencia del docente ante la tarea. El terapeuta tendrá que reducir la decoración de las paredes en este tipo de organización, para que el niño no tenga factores de distracción, usando mobiliario o paneles de separación.
- **Área de trabajo cooperativo:** esta área es un punto fuerte para impulsar que estos alumnos trabajen alrededor de otros compañeros e interactúen entre sus

iguales. Los alumnos que sean primerizos en el trabajo cooperativo se situarán en una esquina de la mesa y con su espacio delimitado por tiras para que sientan seguros.

- **Área de pausa/juego:** como cita Gandara (2007) el infante necesita disponer de un área separada para que pueda diferenciar entre el juego y la tarea. Es un área que sirve para que el alumno se relaje y de este modo sea para él un reforzador positivo. Estará complementada con diversos materiales como libros, juguetes, colchonetas, etc. Además, se trabajará el juego simbólico tan importante para la comprensión del mundo social que los rodea y para potenciar la imaginación y creatividad.
- **Área T.I.C:** No sólo se trabajará la motivación ante la tarea sino actividades individuales y grupales para el desarrollo de la atención y orientación espacial, entre otros.
- **Área de asamblea:** implantado como rutina para desarrollar el lenguaje oral y gestual.

Todas estas áreas demarcadas en un mismo espacio suelen ser habitual en aulas específicas. Sin embargo, otros espacios del centro no están delimitados como el área del recreo o el salón de actos. Sin una estructuración espacial clara se les limita el acceso al Currículo y se les pone barreras en la participación.

➤ *Horarios*

“Los horarios proporcionan pistas visuales que indican a los alumnos qué actividades tendrán lugar durante el día, y en qué orden” (Mesibov y Howley, 2011, p. 65).

Los horarios serán responsabilidad diaria de los niños y les ayudará a prever y comprender qué es lo que les depara en cada momento del día. Éste tendrá que tener una secuencia lógica y lo más importante es que el alumno lo comprenda, por ello a la hora de su elaboración hay que tener en cuenta el destinatario para así adaptar el material a las necesidades del niño. Esto le proporcionará seguridad, disminuirá su ansiedad ante la tarea y potenciará su nivel de autonomía, que es uno de los objetivos primordiales.

Los alumnos deberán adquirir una rutina, a través de la participación activa en él, como puede ser poniendo una marca, ayudando en su elaboración o teniendo que llevar un objeto a la siguiente actividad. Los docentes que están con ellos serán los encargados de

inculcarles a los niños una rutina de participación, verificación y consulta. Esto les llevará a la predictibilidad y facilitará las transiciones. Además, deberán enseñarles su estructura y lectura. Muchos de ellos pueden servir de puente para un futuro aprendizaje de la lectura, ya que se puede distribuir el horario de izquierda a derecha para el entrenamiento ocular.

Como se ha nombrado en múltiples ocasiones, la participación de la familia es fundamental y todas las actividades realizadas en el ámbito escolar deben ser comentadas. El horario tiene una longitud reducida en las instituciones educativas por lo que los padres deberán continuarlo en casa. Además, deben seguir una misma secuencia todos los días y si va a haber una futura modificación hay que preparar al niño recordándole diariamente los pequeños cambios, ayudándoles de esta manera a mejorar su flexibilidad. Su ubicación es un aspecto importante a tener en cuenta. Estos pueden ser portátiles, estar situados siempre en el mismo sitio o a hacer de transición.

Los horarios fomentan una mayor comprensión de lo que se espera de ellos, pero no explican en qué consisten las actividades, sin embargo, aumentará la participación a una amplia gama de actividades y mejorará el acceso al currículo, ya que el alumno no necesitará recibir órdenes y podrá dirigirse a cada aula o actividad con total autonomía. En cuanto al formato de horarios existen distintos tipos (Véase Anexo III):

- 1. Los objetos de transición:** este tipo de horario les proporcionará pistas visuales de la actividad que se va a realizar a continuación. Los objetos pueden ser de carácter funcional y que sean utilizados en la actividad a realizar. Por ejemplo, se le da al niño un vaso que indica la hora del desayuno, y al niño se le sirve el zumo en su objeto de transición. Además, se puede utilizar dos objetos que indiquen continuidad, porque hay muchos alumnos con TEA y discapacidad intelectual que no tienen adquirido los conceptos de temporalidad: primero y después. Este tipo de horario está indicado para los alumnos más pequeños o que necesitan dar significado a la actividad, sin embargo, poco a poco deberá ser sustituido por imágenes o pictogramas.
- 2. Horarios con objetos:** una vez que el alumno ha adquirido que un objeto puede guardar relación con una actividad, se puede utilizar una secuencia de objetos que provocará que tenga una mayor autonomía a la hora de conocer que actividad tiene que hacer, en qué lugar y cuál va a ser la siguiente.

3. **Horarios fotográficos y con dibujos:** los alumnos con TEA comprenden mejor las instrucciones si tienen un apoyo visual. Por eso, para los alumnos que reconocen y comprenden las fotografías sería positivo realizar un horario con imágenes.
4. **Horario con símbolos:** están orientados a los alumnos que son capaces de seguir horarios más largos y que pueden interpretar de forma más satisfactoria las secuencias de actividades. Además, está orientado para la utilización en distintas aulas y para solucionar las preguntas repetitivas que hacen los alumnos con TEA sobre qué se va a hacer o que va a suceder después. El alumno tiene que coger el pictograma correspondiente y colocarlo en el lugar correcto. Por ejemplo, si toca matemáticas tiene que coger el pictograma y ponerlo encima de la mesa pegado en una tira de velcro.
5. **Horarios escritos:** los horarios escritos pueden parecerse al horario instaurado en una agenda convencional. En este caso, sería positivo que se tachara cada vez que se termina la clase o la actividad. Estos pueden ir acompañados de recordatorios o algún pictograma.

➤ *Sistemas de trabajo*

Los horarios y los sistemas de trabajo como nos indica Mesibov y Howley(2011) son complementarios. Mientras que los horarios dictan la secuencia de actividades, los sistemas de trabajo les ayudan a organizar las actividades específicas para saber, en todo momento, qué es lo que tienen que hacer y qué es lo que se espera de ellos, así como les ayudan a focalizar la atención ante la tarea. Esto les proporcionará seguridad ante ella, habilidades de autorregulación (auto-instrucciones y guía de pensamiento) y estrategias de supervisión.

Cuando los sistemas de trabajo son individuales los alumnos van a recibir la siguiente información: qué es lo que tienen que hacer, el número de actividades a realizar y cuando se termina, si los objetivos se están cumpliendo y que sucederá después de finalizar la tarea (refuerzo positivo).

Como nos dice Martín (2006) el primer objetivo que debemos plantearnos es que los alumnos sepan manejar el sistema de trabajo creado de forma individualizada para él. Para ello, lo que debemos hacer es diseñar tareas simples que sabemos que el alumno las puede realizar sin ninguna dificultad. Estas deben estar altamente estructuradas y

explicativas para él. Es en este momento cuando estamos preparados para introducir el sistema de trabajo. Una vez que el alumno lo tiene claro debemos dejarlo que trabaje de forma autónoma y eso sí, bajo supervisión, debemos aprovechar para percatarnos de sus puntos fuertes y débiles para ir así poco a poco adaptándolo a su capacidad y preferencias.

El RD 1630/ 2006, de 29 de diciembre dentro del Anexo del desarrollo la competencia autonomía e iniciativa personal exige la necesidad de que los alumnos aprendan tácticas para regular sus propias conductas. Muchas veces estos alumnos poseen conductas disruptivas por no saber cuándo termina una tarea, a través de los métodos de trabajo creemos que se puede lograr y desarrollar esta competencia.

Al igual que los horarios hay sistemas de trabajo de distintos tipos:

1. Sistema de trabajo con orientación izquierda a derecha por coincidencia de colores o números. Este sistema está dirigido para los alumnos que no tienen claro dónde encontrar la tarea y que se mueven sin rumbo de un lado a otro. En un estante al lado de su mesa tendrá situada toda la tarea ordenada por colores o número, además en su pupitre habrá una secuencia organizada igualmente por colores o número. El niño tendrá que coger la primera tarjeta y buscar en el estante la actividad que coincida con ella, cuando se siente en su mesa tendrá que pegar la tarjeta de la actividad encima de la secuencia, así como una vez finalizada deberá colocar el trabajo terminado en un estante situado en su lado derecho. (Véase Anexo IV).

2. Sistema de trabajo con orientación izquierda a derecha acompañados de bandejas de comienzo y finalización. Este sistema está orientado para alumnos que no tienen muy desarrollada las habilidades organizativas y que se pretende que poco a poco aprendan a trabajar de manera independiente. Con este método se potenciará el desarrollo de la motricidad fina y la coordinación viso-motriz para una posterior enseñanza de la lectoescritura. Al alumno se le dispone en el lado izquierdo de la mesa una bandeja que ponga comenzar y en dónde estarán situadas las tareas que tiene que llevar a cabo, y al lado de su silla otra bandeja que ponga “terminado”. A continuación, se le presenta una secuencia diseñada de izquierda a derecha apoyadas con imágenes de la actividad a realizar. Cada vez que termine una actividad será situado en la bandeja de al lado de su silla y

deberá tachar la imagen de la secuencia que se relaciona con esa actividad. (Véase Anexo IV).

3. Listado portátil con números y letras. Este tipo de sistema de trabajo está creado para alumnos que son capaces de asumir una cierta responsabilidad para organizarse y para trabajar el concepto “no terminado”. El alumno tendrá situada su tarea en un estante o en un cajón designado por una letra o un número. El alumno deberá apuntar en su libreta de arriba-abajo, bajo la supervisión del maestro, una serie de números y letras. Con ella deberá buscar la tarea que esté etiquetada con esa numeración y realizarla. Una vez finalizada deberá tacharla de su lista.

4. Sistema de trabajo escrito, combinado con horario. Este sistema de trabajo escrito tiene un nivel mayor de dificultad y puede estar orientado a todos los alumnos de educación primaria. El alumno mira en el horario qué asignatura corresponde en ese tramo horario y a continuación, en un archivador, busca su sistema de trabajo según la materia. En él le viene explícito, a través del código escrito, la tarea que tiene que realizar y el orden. Una vez finalizada tiene que ponerle un tick. Si hay días que el alumno está más nervioso y abrumado el sistema de trabajo se podría acompañar con imágenes.

Los sistemas de trabajo no sólo sirven de forma individual, sino que pueden tener en cuenta el grupo. De esta manera, el alumno estará incitado a la colaboración con otros compañeros.

➤ *Estructura e información visual*

Una vez que tenemos estructurada el aula, diseñado el horario y organizado el sistema de trabajo, es hora de adentrarnos en la creación de actividades para que éstas estén lo más organizadas y estructuradas posibles. Esto reducirá al máximo la ansiedad ante la tarea. También es importante que estén adaptadas a su nivel de competencia curricular e intereses. Toda tarea debe tener tres componentes claves para que sean válidas:

- 1. Claridad visual:** debe estar estructurada de manera que estén resaltados los contenidos más importantes a través del subrayado o resaltado de frases o palabras. Así, los alumnos estarán más centrados en la actividad.
- 2. Organización visual:** un alto grado de distraibilidad puede estar acusado por la alta desorganización sensorial. Debemos posicionar el material de forma

ordenada con la ayuda de recipientes o divididos en secciones, esto le dará una pista de cuánta cantidad de tarea hay que realizar. La organización de la actividad de forma atractiva y ordenada provocará que el alumno focalice toda su atención en ella.

- 3. Instrucciones visuales:** “las instrucciones visuales son sugerencias escritas o gráficas que proporcionan a los alumnos información sobre cómo realizar una tarea o cómo reunir correctamente las distintas partes de una tarea” (Mesibov y Howley, 2011, p. 136). Estas pueden presentarse a través de instrucciones escritas o gráficas: explicada con oraciones o con pictogramas, imágenes, usando plantillas o con una pequeña imagen del resultado final.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Justificación

A continuación, se va a presentar una propuesta de intervención basada en la metodología TEACCH tras haber investigado y profundizado anteriormente para la creación del marco teórico.

Con esta propuesta didáctica queremos hacer uso de las técnicas educativas del programa TEACCH para facilitar el aprendizaje de los alumnos con TEA, ayudarles a entender mejor las situaciones, posibilitando una mayor independencia y generalizando lo aprendido a otros contextos.

5.2. Descripción del alumno

El alumno implicado en esta experiencia se llama Iván (nombre ficticio) tiene 10 años y su nivel de competencia curricular es de segundo ciclo de Educación Infantil. Este alumno fue diagnosticado a la edad de 4 años con un Trastorno del Espectro del Autismo. Presenta una modalidad de escolarización tipo C ya que acude la mayor parte del horario escolar al aula específica. En la actualidad, asiste una sesión al día a su aula ordinaria de 4º de Primaria con la ayuda de una monitora para desarrollar las habilidades sociales y el juego estructurado, así como acude dos veces por semana al aula de Audición y Lenguaje.

En el proceso evaluativo se detectan las siguientes necesidades educativas:

- Dificultad en el lenguaje oral, siendo su nivel comprensivo aceptable, aunque no presenta lenguaje oral muestra intención comunicativa.

- No mantiene el contacto visual.
- Escasas habilidades sociales, presentando respuestas emocionales inesperadas, en este caso ansiedad, cuando está muy cerca de otras personas, prefiriendo el juego en solitario frente al cooperativo.
- Resistencia a los cambios, exteriorizando las emociones a través de las estereotipias y tendiendo a la distraibilidad y necesidad de rutinas.
- Dificultad en la motricidad fina, con respecto a instrumentos de material escolar, como lápices de colores o las tijeras, no los agarra de forma adecuada dificultándole esto la tarea escolar.
- Cierta dificultad para asociar, identificar y comprender fotografías.

En cuanto al trabajo interdisciplinar entre los distintos docentes, se ha acordado reunirse una vez por semana durante el horario de permanencia en el Centro, en horario de tarde, para conocer cómo se está llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Con relación a la familia, existe implicación acudiendo a las sesiones de tutoría, aunque cabría señalar que la progenitora no termina de aceptar el trastorno de su hijo, manteniéndose aún en la fase de negación. Todo ello dificulta la realización de algunas actividades y el proceso de inclusión o relación de su hijo con los demás compañeros u otros niños.

5.3. Metodología

La metodología a seguir está basada en el método TEACCH, creando un ambiente estructurado, predecible y adaptado a las necesidades e intereses del alumnado. Sin embargo, esta metodología va a tener en cuenta otras orientaciones metodológicas nombradas a continuación:

- **Técnica de modelado:** el docente y sus iguales le van a proporcionar al niño situaciones de ejemplo para que tenga claro qué es lo que se espera de él.
- **Técnica de trabajo cooperativo:** se van a propiciar situaciones en las que el niño tendrá que trabajar cerca de sus compañeros y poco a poco tenga que interactuar con ellos.
- **Enfoque globalizador:** todas las actividades van a tener un enfoque multicanal, pero teniendo como principal fuente de información el canal visual.

- **Uso de materiales gráficos y manipulativos:** para una mayor comprensión de la tarea a realizar.
- **Aprendizaje sin error:** a través de la descomposición de tareas más pequeñas y enseñándole el producto final, va a conseguir realizar una misma tarea sin errores, de forma más comprensiva y eliminando el estrés que puede causar.
- **Uso de refuerzos:** cada vez que el alumno haga un avance se le va a premiar con actividades que les motive y sean de su interés para reforzar las conductas positivas. De modo que para alcanzar este propósito y modificar conductas se va a trabajar a través de una tabla (Véase Anexo V).
- **Ambiente estructurado y predecible:** que le proporcionen pistas de cómo realizar la actividad o la duración y organizado de manera que no le produzca una situación de frustración por no saber qué hacer durante la tarea.
- **Colaboración con la familia y otros docentes:** los docentes deberán trabajar de manera conjunta para que el alumno avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la familia será la encargada de continuar las acciones de los docentes, para que haya una correspondencia entre la casa y la escuela.

5.4.Áreas de desarrollo

Para realizar esta propuesta de intervención nos apoyaremos en las Instrucciones del 22 de junio de 2015 que establece un protocolo de detección, identificación y organización de una respuesta educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales. Para ello, vamos a tomar como punto de apoyo el Anexo I que nos brinda una serie de propuestas y orientaciones para estimular su desarrollo.

Nos situaremos en la Etapa de Educación Infantil, específicamente en el 2º Ciclo y diseñaremos actividades para mejorar las siguientes áreas de desarrollo:

- **Desarrollo cognitivo:** procesos cognitivos básicos. Nos vemos en la necesidad de trabajar un programa en el que el niño desarrolle su lenguaje, aumentando así el nivel de comprensión para que pueda adquirir un lenguaje lo más funcional posible. Además, de trabajar estrategias cognitivas para la identificación, clasificación, selección y asociación de imágenes.

- **Desarrollo psicomotor:** psicomotricidad fina. A causa de las dificultades en el alumno en esta área, pretendemos que aumente su coordinación óculo-manual que será imprescindible para su desarrollo.

5.5. Objetivos didácticos

A continuación, presentamos los objetivos que pretendemos alcanzar con la puesta en práctica de nuestra propuesta didáctica basada en la metodología TEACCH:

Tabla 4. Objetivos didácticos

O.D.1. Identificar alimentos en una lista cerrada.
O.D.2. Asociar diferentes alimentos con su pareja.
O.D.3. Clasificar alimentos según un criterio dado.
O.D.4. Seleccionar alimentos en una lista semiabierta.
O.D.5. Realizar movimientos precisos que requieran el uso de habilidades manuales.
O.D.6. Aplicar la coordinación óculo-manual en diferentes situaciones.

Fuente: Elaboración propia.

5.6. Contenidos

Por consiguiente, presentamos los contenidos que vamos a llevar a cabo en nuestra propuesta didáctica para alcanzar los objetivos anteriores:

Tabla 5. Contenidos

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
Los alimentos: tipos y variaciones.	Identificación de alimentos en una lista cerrada.	Participación de forma activa durante las actividades en el área de trabajo individual y cooperativo.
	Asociación de diferentes alimentos con su pareja.	
	Clasificación de alimentos según un criterio dado.	
	Selección de alimentos en una lista semiabierta.	
Prendas de vestir.	Realización de movimientos precisos que requieran el uso de habilidades manuales.	Manifestación de interés en la realización de actividades manipulativas.
Los colores.	Aplicación de la coordinación óculo-manual en diferentes situaciones.	Respeto y cuidado del material.

Fuente: Elaboración propia.

5.7.Temporalización

Nuestra propuesta didáctica se llevaría a cabo durante todo el mes de octubre en dos sesiones semanales (lunes y jueves). Podríamos situarla a continuación de la asamblea, durante el tramo horario de 09:45 a 10:30, coincidiendo con la sesión de trabajo con la docente especialista. En total serían nueve sesiones de 45 minutos cada una, 10 minutos serán para preparar el material y verificar el horario, 20 minutos aproximadamente para realizar la actividad y los 10 minutos restantes para refuerzo.

5.8.Desarrollo de la propuesta

A continuación, vamos a presentar un programa de actividades para reforzar las dos áreas de desarrollo mencionadas tomando como modelo de referencia el Programa TEACCH.

Sesión I

Tabla 6. Indicaciones sesión I

Actividad 1. ¿Qué fruta elijo?	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none">• Identificar alimentos en una lista cerrada.
Duración	20 minutos
Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none">• Estructuración física:<ul style="list-style-type: none">- Alumno: área de trabajo uno a uno.- Docente: alumno frente al maestro.• Uso del horario: visualizará su horario y cogerá el pictograma correspondiente y lo colocará en su mesa.• Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización. (Véase Anexo VI).• Estructura e información visual:<ul style="list-style-type: none">- Claridad visual: tira pictográfica que recuerda la finalidad de la actividad.- Organización visual: espacio dividido por colores y recipientes que contienen el material, algunos de ellos le proporcionan pistas de cuándo termina la actividad, todo ello integrado dentro de un mismo espacio.- Instrucciones visuales: pistas visuales que recuerdan las acciones que tiene que realizar en cada actividad de manera más específica.
Refuerzo	Jugar en el ordenador o escuchar música en la radio.
Recursos	Pictogramas de frutas, recipientes y tiras pictográficas.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad

A través de una secuencia pictográfica y con la técnica del modelado, el docente hará varios ejemplos de lo que hay que hacer en la actividad para que el alumno observe y baje su nivel de ansiedad ante la tarea. El especialista se situará frente al alumno porque

en esta actividad se pretende que el niño focalice su atención en lo que el docente le pide y en los materiales. Al comienzo de cada actividad, el alumno cogerá de una bandeja situada a su derecha con el pictograma de comenzar la tarea a realizar. Una vez terminada, será depositada en una bandeja con el pictograma de “finalizar”. Todas las actividades contienen instrucciones visuales (Véase Anexo VI) para que tengan claro en todo momento que objetivo se pretende conseguir con la actividad. Todo ello persigue que el alumno desarrolle sus habilidades organizativas. En este caso, para que el alumno se vaya acostumbrando se le recordará con pistas visuales (Véase Anexo VI) en las distintas zonas de trabajo lo que tiene que hacer en cada actividad.

En primer lugar, para que tenga contacto con algunos alimentos, en este caso, “las frutas”, le vamos a mostrar con pictogramas, dentro de una lista cerrada, 3 frutas: manzana, pera y sandía. Esta actividad tendrá como objetivo que el alumno una vez dispuestos en la mesa los distintos pictogramas, cuando se le pida, coja el adecuado y lo introduzca en una cajita. Siempre que le pidamos una fruta van a estar en la mesa los pictogramas de las tres frutas, para que no se tienda al descarte. Para que el alumno sea consciente de cuando termina el juego a su izquierda va a tener otra cajita con todos los pictogramas. Una vez finalizado, se le enseñará a que disponga el material en la bandeja de su derecha.



Figura 13. Actividad: ¿Qué fruta elijo?

Fuente: Elaboración propia.

Sesión II

Tabla 7. Indicaciones sesión II

Actividad 2. En busca de sus iguales.	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> Asociar diferentes alimentos con su pareja.
Duración	20 minutos
Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> Estructuración física: <ul style="list-style-type: none"> Alumno: área de trabajo independiente. Docente: maestro detrás del alumno. Uso del horario: el alumno cogerá el pictograma de su horario y lo situará en su lugar de trabajo. Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización. Estructura e información visual:

	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad visual: tira pictográfica dentro de la actividad que recuerda la finalidad de la actividad. - Organización visual: todo el material está dispuesto dentro de una caja de cartón para delimitar y organizar el espacio y el material a utilizar situado en un recipiente. - Instrucciones visuales: pistas visuales de colores con disposición arriba abajo que recuerdan cómo debe desarrollarse la actividad y cuando finaliza.
Refuerzo	Jugar en el ordenador o escuchar música en la radio.
Recursos	Caja de cartón, pictogramas de frutas, cuadro de la actividad, recipiente y cartulina para la organización de la actividad.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad consiste en que se le presenta al alumno una lista de imágenes de frutas y tiene que buscar su pareja, persiguiendo como objetivo que focalice su atención y desarrolle la habilidad de asociar. En este caso, el docente se situará detrás de él para únicamente supervisar la tarea y ver sus nociones de autonomía. En el momento en que se produzca una situación de bloqueo, se ayudará al alumno a que se fije de manera global en la figura para que capte las diferencias. Para aumentar la concentración del alumno se va a delimitar la tarea con una caja de cartón. Además, contará a su izquierda con una guía de colores, esta guía le permitirá seguir un orden más organizado en la actividad. En primer lugar, tiene que buscar las frutas de color rojo, una vez situadas en el panel colocará el pictograma de cartulina en el velcro. A continuación, seguirá con el verde y así sucesivamente.



Figura 14. Actividad 2: En busca de sus iguales

Fuente: Elaboración propia.

Sesión III

Tabla 8. Indicaciones sesión III

Actividad 3. El libro de los alimentos.	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar los alimentos según un criterio dado.
Duración	20 minutos

Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración física: <ul style="list-style-type: none"> - Alumno: área de trabajo independiente. - Docente: maestro al lado del alumno. • Uso del horario: visualizará su horario y cogerá el pictograma correspondiente y lo colocará en su mesa. • Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización. • Estructura e información visual: <ul style="list-style-type: none"> - Claridad visual: en la portada de la actividad tendrá explicado de manera escrita y pictográfica lo que debe hacer en la actividad. - Organización visual: el libro está organizado por colores y de manera muy visual con explicaciones verbales y pictográficas. - Instrucciones visuales: en su mesa están dispuestos varios pictogramas con pistas visuales de lo que debe hacer para desarrollar la actividad con éxito.
Refuerzo	Soplar pompas o ver una revista de juguetes en el área de pausa.
Recursos	Cuaderno de categorías y pictogramas de frutas, verduras y frutos secos.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad

Se le proporcionará al alumno un libro organizado de manera muy visual: en el lado izquierdo tendrá todos los pictogramas y el lado derecho estará dividido en categorías: frutas, verduras y frutos secos (anteriormente el niño ha conocido las verduras y frutos secos, por eso, en las actividades anteriores únicamente se trabaja las frutas). El alumno tendrá que clasificar los alimentos dispuestos a su izquierda según su tipología. Con este tipo de actividades basadas en la enseñanza estructurada se pretende que el alumno adquiera un cierto grado de autonomía a la hora de trabajar. Al igual que en todas las actividades, el alumno tendrá que utilizar su sistema de trabajo cogiendo la actividad de una cajita y poniéndolo en la caja de su derecha una vez finalizado. Por ser la primera vez, el maestro se situará a su lado para mostrarle un poco la dinámica y para que no se produzcan situaciones de bloqueo.



Figura 15. Actividad 3: El libro de los alimentos

Fuente: Elaboración propia.

Sesión IV

Tabla 9. Indicaciones sesión IV

Actividad 4. ¡Nos vamos de compras!	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar alimentos en una lista semiabierta.
Duración	20 minutos
Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración física: <ul style="list-style-type: none"> - Alumno: área de trabajo cooperativo. - Docente: maestro enfrente de los alumnos. • Uso del horario: el alumno se dirigirá al horario y situará el pictograma en el espacio de trabajo. • Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización. (Véase Anexo VI). • Estructura e información visual: <ul style="list-style-type: none"> - Claridad visual: a cada material se le va a poner un título pictográfico y se va a resaltar con colores para que conozcan y recuerden su finalidad. - Organización visual: los materiales van a estar organizados de manera muy visual y de la forma más real posible (por ejemplo: estanterías o carrito de la compra) para que no se produzca una desorganización sensorial. - Instrucciones visuales: antes de comenzar la actividad la especialista va a explicar a través de pictogramas y posteriormente con la técnica de modelado lo que deben hacer en la actividad.
Refuerzo	Soplar pompas o ver una revista de juguetes en el área de pausa.
Recursos	Lista de la compra, estanterías con pictogramas y carrito de la compra.

Fuente: Elaboración propia.

Actividad 4. ¡Nos vamos de compras!

El sistema de trabajo situado en el área independiente del alumno y su fotografía se trasladará al área de “trabajo cooperativo”. Este es un espacio dónde el alumno puede trabajar de manera independiente, dentro de un espacio delimitado, pero al lado de otro alumno. Todo ello para desarrollar las habilidades de poder trabajar en un espacio compartido con el objetivo de aumentar su flexibilidad a la hora de estar al lado de otras personas. La especialista le entregará a cada niño una lista de la compra y una estantería con pictogramas de alimentos. Los niños tendrán que introducir en un carrito de la compra, junto con la ayuda de la maestra, los alimentos listados. En las actividades anteriores se ha trabajado con esos alimentos por lo que es una actividad de refuerzo y que se pretende al mismo tiempo que el alumno se acostumbre a trabajar al lado de un compañero y juegue de manera estructurada.



Figura 16. Actividad 4: ¡Nos vamos de compras!

Fuente: Blog burbuja del lenguaje

Sesión V y VI

Tabla 10. Indicaciones sesión V y VI

Actividad 5. Creo mi propio muñeco con su libro de aventuras.	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> Realizar movimientos precisos que requieran el uso de habilidades manuales.
Duración	30 minutos.
Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> Estructuración física: <ul style="list-style-type: none"> Alumno: área de trabajo independiente y asamblea. Docente: maestro al lado del alumno. Uso del horario: visualizará su horario y cogerá el pictograma correspondiente y lo colocará en su mesa. Posteriormente, para la última parte de la actividad se le indicará al alumno que tiene que volver a su horario para coger un nuevo pictograma y situarlo en el nuevo espacio. Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización. Estructura e información visual: <ul style="list-style-type: none"> Claridad visual: para captar su atención hacia las partes más importantes vamos a utilizar el etiquetado a través de pictogramas. Organización visual: los materiales van a estar organizados de manera muy visual y para que el alumno reconozca el objetivo de la actividad. Instrucciones visuales: antes de comenzar la actividad la especialista va a explicar a través de pictogramas y posteriormente con la técnica de modelado lo que deben hacer en la actividad.
Refuerzo	Jugar con plastilina u hojear un libro.
Recursos	Parte I: plantillas de goma eva, tijeras y recipiente. Parte II: plantilla de la figura de un niño, recipiente y fotografía del alumno tipo carnet. Parte III: libro de fieltro y fotografías o elementos.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad

Parte I

Esta tarea que consta de tres partes diferenciadas, se va a realizar en el área de trabajo individual y el docente se situará al lado derecho del alumno. En la caja del lado izquierdo del pupitre habrá situado una serie de materiales que, con la ayuda de la especialista, se van a colocar de manera muy cuidadosa en la mesa. En un panel delimitado el alumno contará con tres materiales con una función muy clarificada: varias plantillas de goma eva con prendas de vestir dibujadas, unas tijeras y una cajita.

Esta actividad es el primer paso para realizar la tarea final: un libro de aventuras de fieltro. El alumno tendrá que recortar las prendas y una vez hecho, estas prendas serán depositadas en la cajita para tener una clara organización del material.



Figura 17. Actividad 5. Creación de la vestimenta para el muñeco

Fuente: Elaboración propia

Parte II

Una vez recortadas las prendas de vestir, se pasará a la segunda parte de la actividad. Para ello, se le facilitará al alumno una plantilla de la figura de un muñeco con velcros en zonas estratégicas, que tendrán como objetivo que el alumno vista con las prendas recortadas anteriormente al muñeco y que sea consciente de la zona de cuerpo en la que se sitúa cada prenda. La cajita con las prendas de vestir recortadas pasará al lado derecho y el alumno tendrá que coger una por una, con ayuda de una guía por colores, que sirve para que el alumno siga un orden de arriba abajo, y, colocarla según corresponda. Es una manera de repasar las prendas de vestir y enseñarle nociones de autonomía personal.

Para finalizar, la docente le dará una fotografía tipo carnet del el mismo para que la sitúe en el muñeco y de esta manera aprenda a reconocerse a sí mismo.



Figura 18. Actividad 5. Vestir al muñeco

Fuente: Elaboración propia

Sesión VI

Parte III

Para finalizar, entre la maestra y el alumno van a realizar un libro de aventuras confeccionado con fieltro. Para ello, van a recortar el fieltro en tamaño libro y lo van a unir con unas anillas. A continuación, el alumno pegará su propio muñeco en la portada. Cada vez que el niño realice una actividad innovadora en el ámbito de la clase o del hogar, tendrá que recortar y pegar la fotografía o un elemento significativo en su libro de aventuras, creando así, lo que se conoce como un “Cuaderno de vida”.

Todos los lunes a primera hora se le dedicará entre 5 y 10 minutos a que todos los compañeros enseñen su libro de aventuras. Como Iván padece ansiedad cuando está cerca de otras personas, en la alfombra de la asamblea se le situará un trocito de moqueta de otro color en su zona de confort, para que sepa dónde se tiene que sentar, respetando su variable proxémica.

Sesión VII

Tabla 11. Indicaciones sesión VII

Actividad 6. ¿Puede hacer todo solito!	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> Realizar movimientos precisos que requieran el uso de habilidades manuales.
Duración	20 minutos
Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> Estructuración física: <ul style="list-style-type: none"> Alumno: área de trabajo cooperativo. El alumno siempre se situará en el mismo sitio en la mesa de trabajo cooperativo y se pegará su foto en el respaldo de la silla para una rápida localización. Docente: maestro frente a los alumnos. Uso del horario: irá a su horario para coger el pictograma y situarlo en el espacio de trabajo cooperativo. Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización. Estructura e información visual: <ul style="list-style-type: none"> Organización visual: el panel de psicomotricidad va a estar ordenado por secciones separadas para su organización visual. Instrucciones visuales: cada sección del panel va a estar señalada por colores y a su izquierda va a tener información visual por colores con disposición arriba-abajo para guiar la actividad.
Refuerzo	Ver dibujos animados o ir al área de juego.
Recursos	Panel de psicomotricidad fina y guía de colores.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad

Es una actividad orientada a que el alumno no sólo desarrolle su psicomotricidad fina, sino que además adquiera nociones de autonomía personal en torno a la ropa. Se le proporcionará un panel altamente estructurado y delimitado, que además será situado dentro de una caja de cartón para que centre toda su atención en él. En el panel

aprenderá a atar los cordones, abrochar un botón, subir una cremallera, etc. El docente en esta actividad tiene el papel no sólo de guía sino de modelo, para que el alumno aprenda a través de la imitación. Además, la actividad va a ser realizada con otro alumno en la mesa de trabajo cooperativo, para que el alumno tome como ejemplo a otro compañero. Los alumnos estarán separados por una cinta adhesiva para delimitar su propia área de trabajo. Como cada cosa tiene un color diferente, se le dará una guía por colores para que siga un orden y una vez finalizado será depositado en la caja de finalización. Sin embargo, el docente dispondrá el panel en el área de juego por si durante el tiempo destinado para esta área quieren utilizarlo como actividad lúdica.



Figura 19. Panel de psicomotricidad fina

Fuente: Blog la clase de hablar

Sesión VIII

Tabla 12. Indicaciones sesión VIII

Actividad 7. Un mundo lleno de colores.	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la coordinación óculo-manual en diferentes situaciones.
Duración	20 minutos
Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración física: <ul style="list-style-type: none"> - Alumno: área de trabajo independiente y área de trabajo uno a uno. - Docente: maestro al lado del alumno y frente al alumno. • Uso del horario: para comenzar la jornada de trabajo el alumno se dirigirá al horario y cogerá el pictograma que será situado en el área correspondiente. • Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización. • Estructura e información visual: <ul style="list-style-type: none"> - Claridad visual: la codificación de colores le da pistas al niño de dónde debe introducir las bolitas. - Organización visual: el material está organizado en un espacio delimitado (caja) y dividido en dos secciones: recipiente con las bolitas y huecos para introducirlas. - Instrucciones visuales: cada sección del panel va a estar señalizada por colores (funciona como si fuese una plantilla) y a su izquierda va a tener información visual por colores con disposición arriba-abajo para guiar la actividad.
Refuerzo	Coger un puzle o descansar en el área de pausa.
Recursos	Caja TEACCH y pinza.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad busca trabajar la psicomotricidad fina a través de movimientos que requieren de una cierta precisión y que desarrolle, además, su habilidad óculo manual y las habilidades comunicativas a través de la asociación de colores. Para ello, el docente y el alumno se van a desplazar al área de trabajo uno a uno, en el que el docente se situará frente al alumno.

A continuación, el especialista explicará a través de pictogramas lo que se va a realizar. La actividad plantea que a través del código oral el docente diga un color apoyado por un sistema de comunicación aumentativo (pictogramas) (Véase Anexo VII). Entonces el alumno, utilizando una pinza tendrá que coger el pompón de ese color e introducirlo en la ranura correspondiente. Para ello se precisa de una caja autocontenida con una estructura llamativa para la motivación del alumno.



Figura 20. Actividad 7. Caja autocontenida

Fuente: Pinterest

Sesión IX

Tabla 13. Indicaciones sesión IX

Actividad 8. ¿Es hora de realizar seriaciones!	
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none">• Aplicar la coordinación óculo-manual en diferentes situaciones.
Duración	20 minutos
Técnica educativa del TEACCH	<ul style="list-style-type: none">• Estructuración física:<ul style="list-style-type: none">- Alumno: área de trabajo independiente.- Docente: maestro al lado del alumno.• Uso del horario: el alumno se dirigirá a su horario y cogerá el nuevo pictograma y lo situará en su área de trabajo independiente.• Sistema de trabajo: con orientación izquierda a derecha acompañados con bandejas de comienzo y finalización.• Estructura e información visual:<ul style="list-style-type: none">- Claridad visual: tira pictográfica que define la finalidad de la actividad.- Organización visual: todo está organizado dentro de un espacio y con zonas diferenciadas.- Instrucciones visuales: la tira de seriaciones y la huevera le ofrece información al niño de cómo tiene que ser la tarea final.
Refuerzo	Coger un puzle o descansar en el área de pausa.

Recursos	Huevera, tira de seriación y tapones.
-----------------	---------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Actividad 8. ¡Es la hora de realizar seriaciones!

A través de materiales reciclados se ha creado una actividad en la que el niño tiene que desarrollar la psicomotricidad fina con la realización de seriaciones. Se tiene que fijar en la tira expuesta y completar los huecos de una huevera con unos tapones siguiendo el color de la tira visual. La actividad ganará dificultad porque deberán ser colocados con la ayuda de una pinza. Con ello se pretende trabajar la atención del alumno, la imitación de series y la psicomotricidad fina. Para realizar este tipo de actividad, el docente se situará a su lado y lo ayudará en todo momento, pero siempre dejando al alumno experimentar.



Figura 22. Actividad 8: material seriaciones

Fuente: Elaboración propia

5.9.Evaluación

El alumno es el protagonista principal de la enseñanza, por lo que trataremos de evaluar todos los ámbitos (cognitivo, afectivo y social) que repercuten en su formación integral, valorando la mejora individual que el alumno consiga y haciendo comparaciones entre su punto de partida y todo lo conseguido durante el proceso. La evaluación tendrá en cuenta los elementos que se dan en cualquier acción educativa: el alumno, el maestro y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El punto de partida para comenzar a trabajar con el niño es la lectura y análisis de la evaluación psicopedagógica, una vez analizada, se ha diseñado un espacio lo más idóneo posible para el niño y se ha planteado una serie de actividades para trabajar las áreas del desarrollo que presentan mayor dificultad. A través de la observación directa y sistemática de este proceso se va a obtener una evaluación inicial, que será nuestro punto de inicio para trabajar durante todo el desarrollo del programa. Esta observación será recogida mediante un diario de campo (Véase Anexo VIII). Una vez terminadas las actividades propuestas vamos a situarnos ante los objetivos planteados de cara a ser

modificados, eliminados o mantenidos según el grado de consecución. Para ello, utilizaremos una escala de estimación que presentamos en el Anexo VIII. Y, por último, dentro de la misma se realizará una autoevaluación docente para puntuar la propuesta de intervención llevada a cabo con el alumno (Véase Anexo VIII).

6. CONCLUSIONES

Antes de comenzar este trabajo teníamos dos ideas claras que necesitaban ser foco de atención para guiar nuestro proyecto: la primera, es que los alumnos con TEA están presentes en muchas aulas ordinarias de nuestros centros, por lo que tanto maestros que ejercen su profesión como futuros, necesitan ampliar su formación. En segundo lugar, la necesidad de cambiar las ideas conceptuales o prejuiciosas hacia estos alumnos y buscar alternativas inclusivas para responder a sus necesidades desde la modificación del currículo o el cambio de metodologías que conciernan una enseñanza-aprendizaje individualizada.

Por lo tanto, para concluir este trabajo queremos hacer una reflexión acerca si los objetivos planteados al comienzo de él, han sido alcanzados:

-Tomar conciencia de la importancia de la formación permanente del profesorado y la utilización de nuevos programas para la inclusión del alumnado con TEA. A medida que íbamos elaborando el marco teórico y conociendo la historia, nos hemos percatado que cada vez se tiene más constancia de cómo aprenden estos niños y cómo ha evolucionado lo avances en el campo de la educación. Por ello, la necesidad de seguir formándonos es vital, así de cómo conocer otros programas que intentan hacer más accesible el currículo a estos alumnos. Cada niño es distinto y no hay un método y metodología única para todos. Por ello, el objetivo de tomar conciencia de la importancia de reciclar nuestra formación y conocer la utilización de nuevos programas, ha sido alcanzado.

- Ampliar los conocimientos en cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales para una mejora de la formación docente. En muchas ocasiones, se justifica que la práctica te dará la experiencia y el conocimiento. Pero en este caso, nos hemos dado cuenta que ese mito no es totalmente cierto. La experiencia te puede dar algunos conocimientos y retos del que puedes salir muchos de ellos victoriosos. Sin embargo, la seguridad para superarlos únicamente te la ofrece la formación. Por ello, a través de la realización del Proyecto Fin de Grado hemos podido ampliar nuestros

conocimientos que nos permitirá afrontar con seguridad nuestro futuro desempeño docente.

- **Utilizar distintas fuentes de información para generar conocimiento sobre investigación educativa para emitir un juicio crítico que nos ayude a atender a la diversidad.** Para acceder al conocimiento verídico es indispensable dominar las distintas fuentes de información desde un juicio crítico. Por ello, la investigación educativa sobre los alumnos con TEA nos ha ayudado a someter todo a juicio, contrastando la información no sólo con recursos visuales o digitales sino con recursos humanos, en este caso, especialistas sobre alumnos con necesidades educativas especiales.

- **Diseñar una propuesta práctica dónde se atiende a las necesidades de los alumnos con TEA.** En última instancia, una vez habiendo accedido y ampliado nuestros conocimientos acerca de los alumnos con TEA y conocido y profundizado en las características método TEACCH hemos sido capaces de alcanzar este último objetivo. Pues, hemos conseguido elaborar una propuesta individualizada basada en el método para un alumno con autismo con unas necesidades y particularidades propias.

No obstante, esta propuesta práctica tiene ciertas limitaciones, al ser un diseño hipotético no hemos podido llevarlo a la práctica y por tanto no podemos afirmar que las distintas partes del proyecto sean idóneas. Además, nos hubiese gustado abarcar más contenidos o aumentar el número de sesiones, puesto que para desarrollar al máximo las áreas de desarrollo afectadas, el tiempo o el número de actividades ha de ser mayor.

Por otro lado, durante el tiempo dedicado a la realización del trabajo hemos encontrado ciertas dificultades sobre todo a la hora de concretar contenido específico que proviniese de una fuente fiable. Otra dificultad añadida, es a la hora de realizar la propuesta práctica ya que teníamos que desarrollar actividades adaptadas a la competencia curricular del niño, sus intereses y a las pautas del método TEACHH. Sin embargo, no todo son inconvenientes, como punto fuerte del trabajo nos gustaría señalar el grado de conocimientos adquiridos durante todo el proceso de investigación y estudio permitiéndonos no solo disfrutar de este proyecto sino también reconocer la importancia de la formación permanente del docente.

En cuanto a las propuestas de mejora, este trabajo es un primer acercamiento, pues pensamos que sería positivo que se trasladara al ámbito docente a través de un taller de

concienciación de la necesidad de conocer nuevos métodos y las necesidades de estos niños para que se diera una verdadera inclusión en los centros junto con una enseñanza de calidad. La implicación sistemática de la familia a la hora de aplicar los objetivos en el ámbito del hogar a través de distintas actividades, creemos que sería otra propuesta que enriqueciera el proyecto.

Para finalizar, nos gustaría agradecer a nuestra tutora su labor de orientación, supervisión y apoyo realizada durante el tiempo de ejecución del proyecto. Asimismo, también quiero mostrar mi agradecimiento a docentes del centro de prácticas que han estado dispuestos a responder nuestras inquietudes desde su experiencia práctica. En último lugar, nos gustaría destacar que este proyecto ambicioso nos ha permitido superarnos como casi docentes que somos y nos ha ofrecido las herramientas para seguir mejorando y poder ofrecerles a nuestros futuros alumnos la educación que se merece.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C y Prieto, I (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Generales de Desarrollo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Alcantud, F. (2011). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Artigas-Pallarès, J y Pérez, I.P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), pp.567-587. DOI: 10.4321/S0211-57352012000300008
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bohórquez, D., Alonso, J.R., Canal, R., Martín, M.V., García, P., Guisuraga, Z., Martínez, A...Herráez, L. (2007). *Autismo Andalucía*. Recuperado de: <http://www.autismoandalucia.org/index.php/en/remository/FAMILIA/>
- Charman, T, Pelicano, T, Peacy, L, Forward, K y Dockrell, J (2011). ¿Qué es una Buena Práctica en la Educación de personas con Autismo? [Federación Autismo Andalucía] En *Autismo Andalucía*. Recuperado de: <http://www.autismoandalucia.org/index.php/en/remository/FAMILIA/>
- Consejería de Educación (2015). *Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el. Protocolo de*

detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa

Cunningham, C y Hilton, D. (1988). *Trabajar con los padres: marcos de colaboración*. (1ªed). Madrid: Siglo XXI.

Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. (1ªed). Málaga: Aljibe.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2005). *Libro blanco de la Atención Temprana*. (3ªed.). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/salud/servicios/contenidos/andaluciaessalud/doc/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>

Felici, M.S. (2010). *Intervenciones psicoeducativas en el espectro autista*. (Tesis Doctoral). Universidad Internacional de Andalucía.

First, M.B (2001). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadística de los trastornos mentales*. Barcelona:Masson.

Gandara, C.C (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 4. Vol. 27. 173-186.

García, J, Díaz, C y García, J.N (2013). Medidas educativas para afrontar las dificultades del desarrollo. En: García, J.N, *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (1ª ed., pp. 31-38). Madrid: Pirámide.

González, M, Rivas, M.R y López, S (2015). Caracterización y delimitación del trastorno de la comunicación social (pragmático). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9 (Vol. Extr). Recuperado de: http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/viewFile/132/pdf_232

Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41. 237-245. Recuperado de: http://www.infoautismo.es/wp-content/uploads/2015/09/04._guideteccioTEA.pdf

Martín, M.C. (2006). Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. *La respuesta TEACCH en el aula para alumnos/as dentro del Espectro Autista*. (Vol.1), 86-103.

- Martínez, B y Rico, D. (2013). DSM-5 ¿Qué modificaciones nos esperan? [Universitat de València]. En *Roderic*. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/26331>
- Mesibov, G y Howley, M (2011). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión*. (1ª ed). Ávila: Autismo Ávila.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Romero, M. (2014). *Implicaciones clínicas y asistenciales de la nueva clasificación DSM 5 para el trastorno del espectro autista*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Facultad de Medicina, España.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Sanz, P y Fernández-Cuevas, A. (2015). Trastorno obsesivo compulsivo. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 84, Vol. 11, pp. 5008-5014. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-S0304541215001961&originContentFamily=serial&_origin=article&_ts=1489771812&md5=7b71e7d685ad5f58ef6358e5d9c3dd9a

8. WEBGRAFÍA

- Autismo Navarra (S/F). Recuperado de: <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2013/05/TEACCH.pdf>
- Burbuja del lenguaje. (2016). Recuperado de: <http://burbujadelenguaje.blogspot.com.es/2016/02/role-playing-alimentos-y-compras.html>
- La clase de hablar. (2014). Recuperado de: <http://laclasedehablar.blogspot.com.es/2014/11/panel-de-actividad-psicomotricidad-fina.html?m=1>
- Ocupa TEA. (2016). Recuperado de: <http://ocupatea.es/teacch-autonomia/>
- Pinterest (S/F). Recuperado de: <https://es.pinterest.com/pin/306878162086712737/>

9. ANEXOS

**ANEXO I: Tabla de las características en el
comportamiento en los niños con autismo y sus efectos
en el aprendizaje y la conducta**

Tabla 2. Características del comportamiento de niños con autismo y sus efectos en el aprendizaje y conducta.

	Características de comportamiento en el autismo	Posibles efectos sobre el aprendizaje y el comportamiento
Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación verbal restringida. - Problemas en las habilidades sociales. - Limitación para compartir intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para entablar amistad. - Dificultad para percibir detalles no verbales. - No empatía. - Respuestas emocionales inesperadas, como la ansiedad.
Comunicación social y comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Retraso en el desarrollo del lenguaje. - Dificultad para comenzar y mantener conversaciones. - Lenguaje repetitivo y estereotipado. - Limitación del juego simbólico. - No mantiene el contacto visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la comprensión de instrucciones. - No responden cuando se les habla. - Escasa comprensión lectora. - Juego solitario.
Comportamientos, actividades e intereses	<ul style="list-style-type: none"> - Interés por temas específicos. - Necesidad de rutinas. - Exageración de movimientos y estereotipias. - Se preocupa por algunas partes de un objeto y no por su conjunto. - Distractibilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene interés en una actividad y no varias. - Necesidad de rutina y resistencia a los cambios. - Dificultad en la transición de actividades.
Estímulos sensoriales y motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Les desagrada distintos estímulos ambientes (luces, sonidos, tacto...). - Búsqueda de estimulación sensorial. - Necesidad de trabajar la motricidad fina y gruesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas de evasión: cierra los ojos o se tapa los oídos. - Conducta de huida ante los estímulos ambientales. - Atracción por mirar, oler o chupar objetos y personas.

Fuente: Charman et al. (2011) adaptado de World Health Organization (1992).

ANEXO II: Estructuración física de un aula específica de TEA

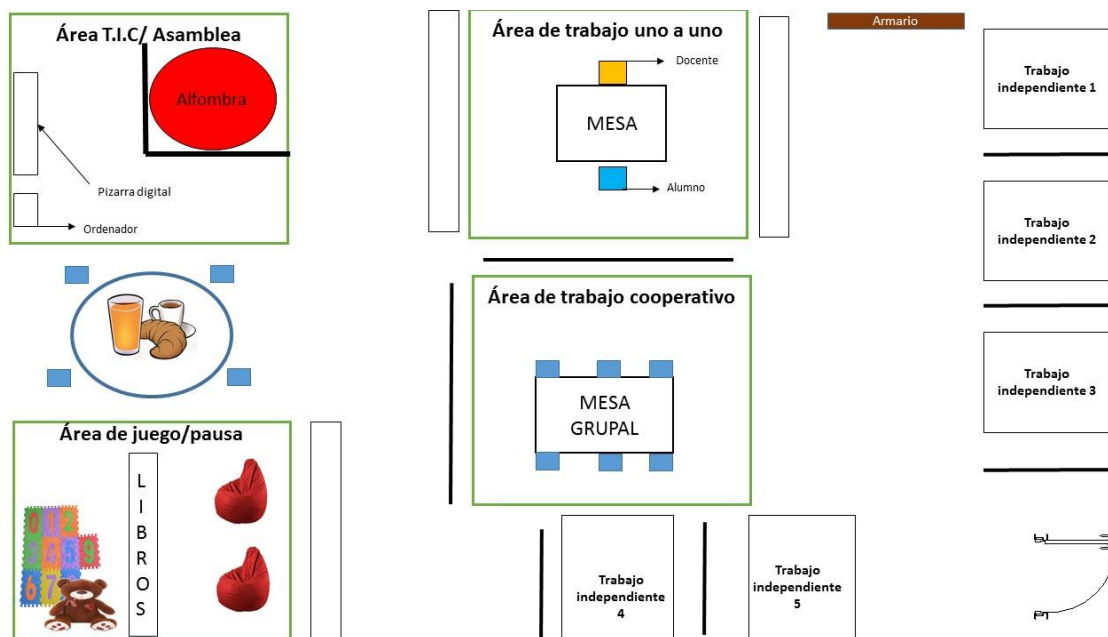


Figura 2. Estructura física de un aula específica de TEA

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO III: Tipos de horario

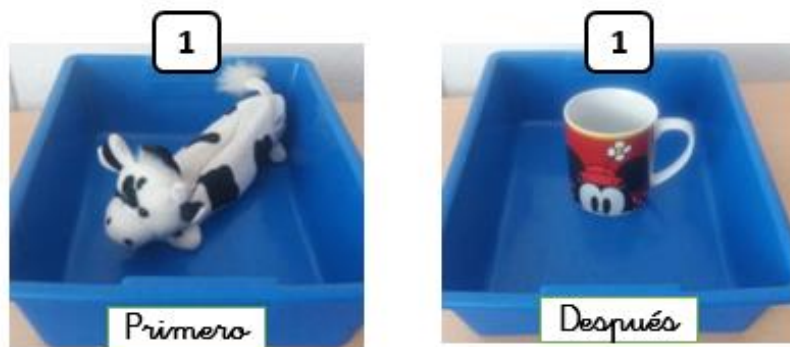


Figura 3. Horario de transición del tipo “primero y después”, que indica “primero trabajar, y después desayunar”.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Horario con objetos para un parte de día. Indica: trabajo, desayuno y recreo.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Horario fotográfico con símbolos incorporados que indica que primero se tiene que dirigir al aula de música para tocar la flauta y luego a su mesa de trabajo individual para trabajar.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 6. Horario con símbolos (pictogramas) con orientación izquierda-derecha.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO IV: Tipos de sistemas de trabajo

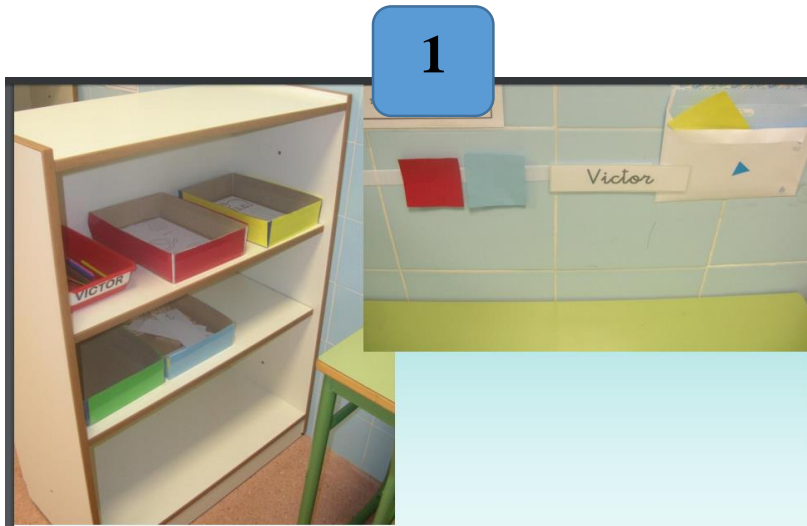


Figura 7. Sistema de trabajo por coincidencia de colores.

Fuente: Autismo Navarra.








Figura 8. Sistema de trabajo con orientación derecha-izquierda con bandejas de comienzo y finalización.

Fuente: Ocupa TEA

ANEXO V: Tabla de modificación de conductas

Las tablas de conducta buscan modificar la conducta del alumno y aumentar su autoconcepto académico premiando las acciones positivas. En el pupitre del alumno se situará una tabla en la que se premie con una pegatina durante el proceso si ha respetado y trabajado cooperativamente con los compañeros, si lo ha realizado activamente, concentrado y sin rabietas la actividad, y, por último, si cuida el material. Si durante la realización de la misma comete una conducta disruptiva se le quitará una o todas las pegatinas dependiendo de la gravedad de la acción. Tras finalizar la jornada de actividades será el momento idóneo para reforzar la conducta dando a elegir al alumno entre dos recompensas conforme a sus intereses (esto desarrollará su capacidad de elección) que será disfrutada durante 10 minutos. Además, se pondrá un cronómetro durante el disfrute de la misma para que sea consciente de la temporalidad y no genere una rabieta después de quitar ese reforzador.

Tabla3. Tabla de modificación de conductas

Conductas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
He respetado y he trabajado cooperativamente con mis compañeros 					
Me he esforzado en la realización de las actividades 					
No he tenido rabietas 					
He cuidado el material 					

Fuente: Elaboración propia.

**ANEXO VI: Sistema de trabajo utilizado en la propuesta
didáctica y ejemplo de instrucciones visuales y pistas
visuales**



Figura 9. Bandeja con las actividades con secuencia pictográfica

Fuente: Elaboración propia



Figura 10. Bandeja de finalización

Fuente: Elaboración propia



Figura 11. Instrucciones visuales

Fuente: Elaboración propia.

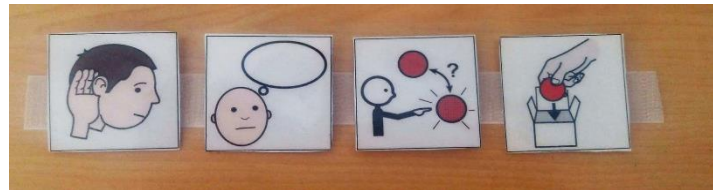


Figura 12. Pistas visuales

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO VII: Agenda con pictogramas



Figura 21. Agenda con pictogramas para apoyar la actividad 7

Fuente: Elaboración propia.

**ANEXO VIII: Evaluación: diario de campo, escala de
estimación y autoevaluación docente**

Tabla 14. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
Nombre del alumno:	Fecha: Lugar:
Propósito:	
Observaciones:	
Conclusiones:	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Escala de estimación

INDICADORES	ESCALA DE ESTIMACIÓN			
	0: Nunca	1: Algunas veces	2: Casi siempre	3: Siempre
Identifica alimentos en una lista cerrada.				
Asocia diferentes alimentos con su pareja.				
Clasifica alimentos según un criterio dado.				
Selecciona alimentos en una lista semiabierta.				
Realiza movimientos precisos que requieren el uso de habilidades manuales.				
Aplica la coordinación óculo-manual en diferentes situaciones.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. Autoevaluación docente

INDICADORES	AUTOEVALUACIÓN DOCENTE			
	0: Nunca	1: Algunas veces	2: Casi siempre	3: Siempre
Los objetivos han sido alcanzados.				
Las actividades realizadas han sido las adecuadas.				
Las actividades se adecuan a la temporalización establecida.				
Los contenidos han sido los adecuados.				
Los recursos utilizados han facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Las estrategias metodológicas han sido eficaces para el desarrollo del programa.				
Los criterios e instrumentos de evaluación han sido adecuados.				
El uso de las técnicas educativas del programa TEACCH ha facilitado el aprendizaje del alumno.				

Fuente: Elaboración propia.